

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILLA MARTINS DE OLIVEIRA

DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE SOBRE A VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL NA
REDE MUNICIPAL DE CURITIBA (2009-2010)

CURITIBA
2011

CAMILLA MARTINS DE OLIVEIRA

**DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE SOBRE A VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL NA
REDE MUNICIPAL DE CURITIBA (2009-2010)**

Monografia apresentada, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Educação, do curso de Especialização em Políticas Educacionais, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª. Rose Meri Trojan

CURITIBA
2011

Dedico esse trabalho a pequena Gabriella, hoje já nem tão pequena assim, que representa aqui todas as crianças que passaram pela minha vida e me deram o prazer de ensinar e aprender com elas.

AGRADECIMENTOS

Estas são as últimas linhas desse trabalho. Escrevi sobre o que me provoca mais paixão: Educação da Primeira Infância. É o objeto que aprendi a adorar quando encontrei pela primeira vez a pequena Gabriela Stringer, menina de cinco anos que me mostrou que superar as expectativas de uma criança não é tarefa das mais fáceis e que a Educação Infantil pode e deve ser capaz de satisfazer essas expectativas.

Agradeço ao meu pai Domingos e minha mãe Maria que sentem de mim um grande orgulho, gostaria que soubessem que tudo o que sou devo a vocês dois, que são o maior exemplo de honestidade, dignidade e amor que um filho pode receber, sempre me mostrando o valor da educação e se emocionando a cada etapa concluída.

Sou grata por ter em meu caminho tantas pessoas maravilhosas, mas agradeço principalmente a presença do meu grande companheiro de vida Roberto, que todos os dias está ao meu lado, mesmo que nem sempre eu possa lhe dar a atenção que ele merece.

Agradeço imensamente a Deus por ter me dado o presente de ser mãe de três filhos maravilhosos: Vitória, Samuel e Matheus que são fonte do mais sincero amor, e aos quais eu dedico toda a minha vida. Cada passo dessa nossa caminhada me mostra o quanto preciso de vocês ao meu lado.

Agradeço a Gabriella Schnneider, pela qual nutro uma profunda admiração, que nunca me deixa desistir e está sempre pronta a ajudar quando preciso dela. Sem o seu apoio seria difícil chegar.

As amigas Sandra, Fernanda e Tatiane, companheiras fiéis e presentes a qualquer hora seja qual for o problema, declaro aqui minha gratidão por estarem sempre disponíveis quando preciso de ajuda e aconselhamento. A vida nos juntou em torno da educação infantil, nos permitiu sonhar por uma educação de qualidade e fez de nós grandes amigas e confidentes.

Registro aqui a valorosa presença na minha vida de todos os grandes professores da escola pública da qual sempre fiz parte, que sempre acreditaram e fizeram valer a sua crença na escola pública de qualidade. Sou grata por ter aprendido com vocês a valor da educação.

À professora Teresinha Blanco por me ensinar as primeiras letras. Lembro-me dela como se fosse hoje.

Sou grata à professora Rose Trojan pela orientação e paciência, mesmo quando sabia que o tempo estava “apertado” e precisava entregar algo para revisar. Obrigada por acreditar.

Agradeço e dedico esse trabalho aos grandes educadores com os quais tive o prazer de trabalhar, que desempenham sua função com muita seriedade e amor acreditando que podemos sim oferecer uma educação infantil de qualidade para os nossos pequenos.

RESUMO

O presente trabalho discute as políticas educacionais para educação infantil na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. O objeto da pesquisa será a avaliação institucional orientada pela Secretaria Municipal de Educação e realizada a partir dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para Educação Infantil da cidade de Curitiba, especificamente o parâmetro VII: "Nossas crianças têm o direito a serem educadas por profissionais qualificados". Para tanto inicialmente se discute a educação infantil, as diversas concepções e pressupostos os quais permearam o atendimento às crianças pequenas, até ser considerada como primeira etapa da educação básica. É discutido também o profissional que trabalha com as crianças, o educador, discutindo seu perfil, condição de trabalho e as políticas existentes. São utilizadas como referência de pesquisa as legislações pertinentes à educação infantil e os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Curitiba, bem como a base de dados relativa aos resultados da avaliação institucional realizada em 2010. As análises feitas nesse trabalho mostram que a educação infantil, avançou significativamente nos últimos anos, mas que ainda precisa garantir melhores condições de trabalho para seus profissionais, bem como assegurar seu tempo para cursos, planejamento, resolver a questão da falta de profissionais além de melhorar o salário e os avanços no plano de cargos e salários, com vistas a garantir realmente o direito à educação para as crianças.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Infantil; Avaliação Profissional.

ABSTRACT

This article discusses educational policies for early childhood education in the Municipal Education Network (RME) of Curitiba. The object of research will be the institutional evaluation oriented by the Municipal Education and based on the Parameters and Quality Indicators for Early Childhood of the city of Curitiba, specifically the parameter VII: "Our children have the right to be educated by qualified professionals". Initially discusses early childhood education, the various concepts and assumptions which permeate the care of young children, considered as the first stage of basic education. Also discussed is the professional who works with children, the educator, discussing his profile, working conditions and existing policies. Are used as research reference laws pertaining to child education and Parameters and Quality Indicators for Early Childhood Municipal Education Centers of Curitiba, as well as the database on the results of the institutional evaluation of held in 2010. The analysis made in this work show that early childhood education increased significantly in recent years but still need to ensure better working conditions for their professionals as well as time to ensure their courses, planning, solve the lack of professionals in addition to improving salary and advances in the job and salary, in order to really ensure the right to education for children.

Key words: Educational Policy; Early Childhood Education; Professional Evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
1.2 FUNDAMENTOS LEGAIS NACIONAIS	14
1.3 FUNDAMENTOS LEGAIS MUNICIPAIS	16
CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE CURITIBA	18
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	18
2.2 ORGANIZAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA	25
2.3 OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.4 CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.5 EDUCADORES: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
CAPÍTULO 3. VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	37
3.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3.2 PARÂMETROS E INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
3.3 POLÍTICAS MUNICIPAIS RELACIONADAS AO PARÂMETRO “NOSSAS CRIANÇAS TEM DIREITO A SEREM EDUCADAS POR PROFISSIONAIS QUALIFICADOS”	42
3.4 ANALISANDO OS INDICADORES.....	43
3.5 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO PARA OS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
3.6 AVALIANDO A AVALIAÇÃO.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXO.....	63

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar as políticas educacionais para educação infantil na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. O objeto da pesquisa será a avaliação institucional orientada pela Secretaria Municipal de Educação e realizada a partir dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para Educação Infantil da cidade de Curitiba, especificamente o parâmetro VII: “Nossas crianças têm o direito a serem educadas por profissionais qualificados” (CURITIBA, 2010, p.63).

O tema em questão surgiu em função do trabalho desenvolvido como educadora durante sete anos e da reflexão constante a respeito das políticas públicas para qualidade na educação infantil. Trabalhar durante esse tempo diametralmente com a criança de 0 a 5 anos, fazendo parte de seu desenvolvimento, observando de perto como ela aprende e se desenvolve e quais são as suas necessidades e possibilidades instigam a pensar mais sobre a questão do profissional que atua com essas crianças, buscando um olhar mais teórico, “filtrado pelo olhar de educadora”.

A inserção no *Programa de Especialização em Políticas Educacionais* da Universidade Federal do Paraná e o percurso percorrido durante o curso serviram de alicerce para a construção de uma concepção educação de qualidade para a primeira infância e contribuíram para o aprimoramento da temática da pesquisa, possibilitando uma justaposição entre concepção de infância e as Políticas Públicas.

Ao longo desses anos de trabalho, as concepções de infância foram sendo construídas e reconstruídas inúmeras vezes, diante do meu intruso e ao mesmo tempo cauteloso olhar de educadora, acompanhando, muitas vezes, as mudanças em termos de política e diretrizes apresentadas para essa etapa da educação básica.

É visível que a concepção de infância e de educação foram sendo moldadas pelo tempo, mas com ela mudou também a ação dos atores que atuam na educação infantil desde o “chão da creche” até os responsáveis pela formulação das políticas públicas para a Educação Infantil. Foram se modificando, tomando novas formas, demarcando espaços construindo conceitos, objetivando limites, avançando e retrocedendo até que se chegasse a um conceito de criança como sujeito de direitos.

É com um olhar mais voltado às políticas para a infância, adotando uma visão mais ampla e concebendo a criança como “sujeito de direitos”, que esta pesquisa propõe a análise das políticas educacionais que estão sendo definidas para a Educação Infantil na RME de Curitiba. O estudo, conforme já indicado, será realizado através da análise dos dados do parâmetro VII: “Nossas crianças têm direito a serem educadas por profissionais qualificados” e da Avaliação Institucional dos *Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Curitiba* nos anos de 2009 e 2010, tendo em vista a garantia do direito à educação de qualidade para a primeira infância na cidade de Curitiba.

As fontes documentais que fundamentam este estudo consistem em: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases para Educação 1996; Deliberação 02/2005 (CEE/PR) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil e Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Curitiba. Também será utilizada para análise a base de dados relativa aos resultados da avaliação institucional dos educadores realizada em 2010.

O trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo 1, aborda-se temas voltados à concepção de Educação Infantil, e sua legislação que representa um componente singular da história da educação infantil, fruto de muitas lutas empreendidas por movimentos sociais e educacionais.

No segundo capítulo, faz-se um pequeno histórico do atendimento à primeira infância na cidade de Curitiba, e a evolução no número de unidades implantadas para esse fim, mostrando as diferentes concepções de educação infantil que vão desde a questão assistencialista para uma concepção educacional, intermediada pela constituição da identidade profissional de seus atores. Refletira-se também a respeito do currículo específico da Educação Infantil e sua proposta pedagógica.

No terceiro e último capítulo, aborda-se a questão da qualidade na educação Infantil, debruçando-se sobre os parâmetros e indicadores e sobre a avaliação institucional, realizada pelo município. Selecionou-se – conforme já mencionado – o parâmetro “Nossas crianças têm o direito a serem educadas por profissionais qualificados” dos *Parâmetros e Indicadores de Qualidade para Educação Infantil da cidade de Curitiba*, utilizados como critérios para a avaliação institucional a fim de

discutir sobre as políticas municipais de formação continuada e de valorização do profissional que atua nessa etapa da educação básica.

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil vem avançando significativamente nos últimos anos, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que trouxe como garantia a escolarização das crianças menores de 5 anos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que organizou a educação infantil como etapa da educação básica, sendo dividida em creche (0 a 3) e pré-escola (4-5), e dever do Estado¹.

Nessas leis é presente a visão da criança como ser em desenvolvimento que tem o direito de ser educado em instituições formais de ensino, sendo o Estado o responsável por oferecer esse serviço, porém é sabido que nem sempre foi assim, nesse sentido, discutem-se um pouco as diversas concepções que permearam e permeiam a história da educação infantil no Brasil.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No início da década de 1930, a institucionalização dos espaços, reservados para o cuidado das crianças pequenas, era articulada e dependente das demandas sociais da época, questões de uma sociedade que desejava crescer econômica e socialmente nos moldes capitalistas da época. Em seu texto *Educação e o Mundo Político*, a professora Deise Gonçalves Nunes (2009) fala sobre a institucionalização da educação infantil no Brasil, que teve início nessa década, sendo atravessada por relações sociais contraditórias e ambíguas, que demarcaram a história do desenvolvimento capitalista.

Nesse cenário, demarcado pela mudança nas relações sociais onde a mulher ingressa no mercado de trabalho, passa a existir uma nova demanda onde as mães trabalhadoras e seus filhos pequenos passam a ser protagonistas de um novo tipo de política social: a oferta de um serviço público de creches, berçários e abrigos. (NUNES, 2009)

Nesse sentido, a educação infantil desde então e durante as décadas seguintes teve como pano de fundo a necessidade de uma crescente indústria do

¹ A educação infantil abrangia até 2006 as crianças de 0 a 6 anos, porém após aprovação da **Lei** nº 11.274 que ampliou o ensino fundamental para nove anos a EI ficou responsável apenas pelos educandos de 0 a 5 anos.

trabalho, que se utilizava também da mão de obra feminina para contribuir no desenvolvimento econômico do país.

Mais do que isso, as famílias da classe trabalhadora, e também de grande número de imigrantes, necessitavam da ajuda de todos os seus membros adultos na complementação da renda familiar. Para tanto, as mulheres tiveram que ingressar no campo do trabalho, tendo que deixar seus filhos aos cuidados de uma instituição.

Desse modo, as primeiras instituições para crianças pequenas tinham como objetivo o cuidado, enquanto sua família estava trabalhando. O cuidado, nesse caso, não tinha nenhum caráter educativo, portanto essas instituições garantiam o direito da mãe trabalhadora e não o direito da criança à educação.

Essas instituições tinham um caráter compensatório, higienista e moralista, não só em relação às crianças que ali freqüentavam, mas também às suas famílias, que eram vistas como despreparadas e sem condições morais para educá-las. Essa era a realidade a que era exposta à nova classe operária que emergia, não como direito, mas como um mecanismo de controle social e “assistência”. Nesse sentido Paschoal e Machado afirmam que

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, [...] no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. (2009, p. 83)

Desse modo, a política pública pensada e oferecida a essa classe da população não era vista como cumprimento de um direito de cidadão e sim como uma benesse do poder público, como uma caridade oferecida a uma população desprovida de direitos e carente social, cultural e economicamente. Desse modo, favorecia a subalternização das famílias ao poder público, em agradecimento a esse donativo aos mais desfavorecidos.

Nesse quadro, só as crianças filhas da classe trabalhadora é que frequentavam essas precárias instituições de atendimento infantil, onde eram tratadas apenas com cuidados como higiene, alimentação e disciplinas rígidas de controle social.

A submissão da criança, no interior das creches e pré-escolas, a rígidos padrões de controle de comportamento – incluindo-se, aqui, os padrões higienistas – se legitimaria, no plano ideológico-político, dentro de uma concepção de creche

como doação, benesse social a que crianças e mães deveriam ser gratas e absolutamente subalternizadas. Ao se cristalizarem em práticas, essas ações criam, nos indivíduos que delas dependem, a idéia de que são, de fato, inferiores e diferentes. Aqui a creche se torna absolutamente funcional à perspectiva de assistência social que tutela os mais pobres e os transforma em sub-cidadãos. (NUNES, 2009)

No Brasil, o processo de ruptura com a perspectiva ídeo-política de atendimento começou a tomar corpo na década de 1970 com a organização de movimentos sociais que lutaram pela ampliação de creches, consolidando-se apenas nos anos 1990, com o reconhecimento da educação infantil como um direito de toda e qualquer criança. (NUNES, 2009).

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85)

Na década de 1980, com as mobilizações populares pela redemocratização do país, as questões educacionais e também as questões relacionadas à criança pequena estavam na pauta das necessidades de mudanças e de ações mais específicas por parte do poder público.

A aspiração social pela redemocratização do país favoreceria mudanças inclusive no âmbito da educação na primeira infância onde o caráter assistencialista e precário do atendimento não era compatível com os anseios da sociedade por seus direitos, necessitando de transformações.

Desse modo, a década de 1990 é caracterizada por lutas sociais em favor da primeira infância, corroborando ações para assegurar o direito dos pequenos por uma educação de qualidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) de 1996, legitimam a criança como sujeito de direitos.

O ECA estabeleceu como um dos direitos da criança a educação, sendo que estas devem ter prioridade na questão das políticas públicas, e afirmou que toda

criança e adolescente tem direito ao pleno desenvolvimento da pessoa. Garantiu ainda que o poder público deve ofertar ensino público por meio de creches e pré-escolas para crianças menores de 5 anos , o que foi reforçado pela LDB (BRASIL, 1990).

Nas últimas décadas, a educação de crianças pequenas vem passando por mudanças nas concepções e políticas públicas, que são reflexo das demandas sociais advindas da população e de estudiosos da educação infantil, passando de instituições meramente assistencialistas para assumir um caráter educativo.

Desse modo, todas as transformações da concepção de infância e do desenvolvimento infantil exigiram do poder público uma tomada de posição em relação à estrutura e condições das instituições públicas responsáveis por esse atendimento.

A sensibilização da sociedade em relação à educação de crianças pequenas não aconteceu de forma instantânea, pesquisadores do comportamento infantil levaram décadas para mobilizar o poder público para a importância de pensar um ambiente que estivesse de acordo com as necessidades das crianças de 0 a 5 anos.

Todo um conjunto de conceitos sobre o desenvolvimento da primeira infância e sobre a estrutura física, necessária para essa etapa, teve que ser reformulado com o intuito de oferecer aos pequenos uma condição favorável para o seu desenvolvimento. De acordo com Zabalza, os conceitos e o tratamento dado à infância ao longo dos anos sempre foi fruto da maior ou menor sensibilidade dos adultos e não com algo a que as crianças tivessem como um direito, vivendo em um mundo que não era o seu, como não capazes, em um conceito ainda paternalista. “Mesmo que se trabalhe com um conceito ainda difuso e paternalista de ‘direito’, o importante é que começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor”(1996, p.19).

Com essa nova concepção de criança como sujeito de direitos, foi se delineando a necessidade de se ampliar as políticas públicas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, mudando o foco desse atendimento que deveria deixar de ser assistencialista para ser educacional, passando assim a compor os sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica.

Mas de acordo com NUNES (2009), essa transição não se refletiu em muitas mudanças em relação à qualidade e à ampliação de vagas oferecidas nessas

instituições, uma vez que não houve políticas públicas efetivas que dessem conta de um processo de transição, mas apenas uma passagem de um modelo para outro.

Entretanto, a passagem da educação infantil da área assistencial para a educacional ainda não produziu esperadas melhorias em termos de qualidade de atendimento, de ampliação de vagas e de democratização da gestão. Isso ocorre porque se assiste a uma “passagem” e não a uma política pública de integração que deveria estar fundada em princípios de transparência, publicização dos processos e resultados, delimitação de critérios de monitoramento e avaliação.

Em geral essa ‘passagem’ está sendo marcada pela coexistência antagônica de dois sistemas: um constituído pelas pré-escolas que já eram das redes públicas de educação e outro formado pelas instituições que migraram da área assistencial e que entram nos sistemas municipais como entidades conveniadas. (NUNES, 2009, p.89)

Desse modo, ideologicamente, as concepções sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos foram se transformando e tomando um caráter educacional condizente com as demandas sociais e as lutas pela ampliação de direitos da população, contrastando com o atraso na articulação do poder público em relação às políticas públicas voltadas a educação da primeira infância. Avançou-se significativamente, mas muito ainda precisa ser feito, em termos de política pública para a educação infantil, sendo assim vai se analisar os documentos legais que dão suporte a oferta dessa etapa de ensino.

1.2 FUNDAMENTOS LEGAIS NACIONAIS

As fontes legais que compõem a base empírica deste estudo consistem na Constituição Federal de 1988, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* de 1990, Lei de Diretrizes e Bases para Educação 1996; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998).

Após a criação dos quatro marcos legais para a educação infantil, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001); surgiu a possibilidade de efetivação real da educação infantil como primeira etapa da educação básica, uma tentativa de superar a dualidade

historicamente construída entre o *cuidar* e o *educar* e proporcionar políticas mais voltadas à indissociabilidade destas ações.

A nossa Constituição de 1988 trata da Educação em seu artigo 205, apresentando objetivos e conceituando a educação como direito de todos e dever do Estado.

Art.205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O documento que regula e norteia as ações do poder público em relação à educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº. 9394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, que apresenta três artigos específicos para a educação infantil – os artigos 29, 30 e 31 – e traz grandes avanços por ser a primeira vez que é incluída a educação infantil como primeira etapa da educação básica, concebendo a criança como sujeito de direitos e assegurando seu desenvolvimento integral. A finalidade dessa etapa da educação básica está descrita no artigo 29:

Art.29. A educação infantil primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esse parágrafo mostra diversas conquistas da EI, afinal é a primeira vez que uma legislação educacional destina uma atenção a questão da educação infantil, mostrando que ela tem uma função que ultrapassa a questão do cuidado (essencial a esse trabalho) e insere no desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, colocá-la como primeira etapa da educação básica, permite-a um caráter de base da educação, que deve anteceder o EF, porque tem um objetivo próprio.

O Artigo 30 determina que a educação infantil deva ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

O artigo 31 destaca que, na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996). Tal artigo serviu e

serve para garantir que não haja reprovação nas crianças e para reafirmar outro caráter avaliativo as instituições de educação infantil, que sejam menos punitivos e mais preocupados com o real desenvolvimento individual, capazes de avaliar a criança para melhor agir com ela.

Essa lei determinou, ainda, no artigo 89 das disposições transitórias, que as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas no país deveriam, no prazo de três anos, a contar da publicação da Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino, haja vista que elas não faziam parte da área educacional, e nesse sentido foi preciso organizá-las, repensá-las e estruturá-las dentro de um sistema educacional. Não é por acaso, que alguns estados e até municípios (os que possuíam sistemas de ensino) foram elaborando diretrizes, parâmetros para melhor organizar essa etapa. A cidade de Curitiba tem se esforçado no sentido de garantir legalmente os direitos da criança na EI infantil, tais esforços são apresentados no próximo item.

1.3 FUNDAMENTOS LEGAIS MUNICIPAIS

As instituições públicas da rede municipal de ensino de Curitiba, além da legislação nacional, são regidas pelas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil e pelos Parâmetros e indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da cidade de Curitiba.

As *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil* norteiam o atendimento nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Curitiba. É um documento construído com base nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*, sendo um dos primeiros documentos da Secretaria Municipal de Educação voltado para a Educação Infantil, uma vez que esta passou a compor o Sistema Municipal de Ensino só a partir de 2003.

Em abril de 2002, teve início o processo de transição para integrar os Centros Municipais de Educação Infantil à SME e, em 2003, os 153 centros passaram à responsabilidade dessa secretaria, com a integração, educadores e professores continuaram atuando nas unidades, e pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil, atuando durante quatro horas diárias para a orientação pedagógica. (CURITIBA, 2006, p.10)

Esse documento norteia as instituições de Educação Infantil, enfatizando três eixos articuladores do trabalho: 1) Infância: Tempo de Direitos; 2) Espaços e Tempos Articulados; e 3) Ação Compartilhada.

(...) a proposta de trabalho educativo com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdos ou a compartimentalização de aprendizagens estabelecidas em etapas a serem vencidas em um determinado tempo. A idéia é de uma permanente construção da ação educativa, considerando o direito da criança à infância e à educação, estabelecendo uma interação entre o fazer pedagógico e a reflexão constante do que é realizado com as crianças, profissionais da Educação Infantil, famílias e comunidades. (CURITIBA,2006, p.15)

Nos últimos anos, outros documentos passaram a nortear esse nível de ensino, tais como os *Parâmetros e indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil*, e alguns no âmbito nacional tais como Resolução CNE/CEB Nº 5 (2009) que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como os Parâmetros Nacionais para a EI (esses não obrigatórios), o Parecer nº 4 de 2000 que estabelece Diretrizes Operacionais para a Ed. Infantil. Tais documentos organizam a educação infantil no município de Curitiba. No próximo capítulo explica-se como é organizada a educação infantil no município analisado.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE CURITIBA

Nesse capítulo, vai se fazer um breve histórico da educação infantil no município para, em seguida, apresentar a organização atual da educação infantil em Curitiba, e o modo de funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Na seqüência, analisa-se o Currículo e a Proposta Pedagógica para essa etapa da educação básica e, finalmente, a atuação dos educadores, os profissionais da educação infantil que são responsáveis pelo atendimento das crianças.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para dar sustentação a essa pesquisa, faz-se necessário compor um breve histórico da Educação infantil, bem como do surgimento das instituições que oferecem atendimento a primeira infância na cidade de Curitiba.

Como ocorreu no resto do país, em Curitiba também as instituições de educação infantil surgiram como um direito da mãe trabalhadora e para amparar as crianças que viviam em situação de risco e abandono, hoje, após intensos debates sobre a educação infantil, esta se constituiu em um direito da criança de ser atendida por uma instituição educativa.

Em 1928, foi fundada em Curitiba a Escola Maternal, vinculada à *Sociedade de Socorro aos Necessitados*, sendo essa, de acordo com TURINA (2010), a primeira escola maternal do Paraná. Ou seja, no caso do Paraná, “a *Escola Maternal* organizada pela *Sociedade de Socorro aos Necessitados* é a primeira instituição escolar de atendimento a crianças menores de 7 anos que se tem notícias”. (TURINA, 2010, p.59).

Segundo Turina, existe divergência entre pesquisadores em relação às entidades que se ocupavam de crianças menores de sete anos a respeito do caráter educativo, apesar de serem predominantemente assistencialista,

[...] ensinar a ler, escrever e contar seriam práticas destinadas a uma parcela social elitizada e por este motivo não seria ofertada às classes menos abastadas, pois seria uma forma de emancipação. [...] como destacamos anteriormente a instrução não estava excluída da proposta de educação assistencialista, porém ela “não seria necessariamente sinônimo de emancipação” (TURINA, 2010, p.61).

A Escola Maternal, ainda de acordo com essa autora, não atendia somente os necessitados, mas também crianças cujas famílias pudessem pagar – entre elas professoras e mães que trabalhassem no comércio.

Deste modo, a afirmação de que jardins se destinavam ao atendimento de classes abastadas e creches reservavam-se ao atendimento de crianças pobres não se confirma no caso da *Escola Maternal*. Primeiro, porque o jardim da Escola também se destinava ao atendimento de crianças pobres, como as que eram recebidas na creche da instituição. Segundo, porque a creche estaria à disposição de quem desejasse e possuísse condições financeiras de pagar para seus filhos freqüentarem a instituição. (TURINA, 2010, p.64)

As discrepâncias não ocorriam, porém apenas no âmbito do atendimento, entre os profissionais que atuavam nessa instituição também existia uma clássica diferenciação de funções, que caracterizou durante muito tempo as pessoas que cuidavam dos bebês, ou seja, senhoras que não precisavam ter formação, mas possuir um caráter maternal e fossem amáveis e carinhosas. Em contraposição a isso, para as crianças maiores era necessário admitir as normalistas, ou seja, moças que tivessem formação para educar e instruir as crianças.

Segundo Macedo, a creche foi entregue aos cuidados das “guardiãs” termo que consta no Código do Ensino do Paraná (1915), porém sem especificação da formação ou da função que esta exerceria em uma escola maternal. O termo foi adotado na Escola Maternal (EM) para designar as responsáveis pelos cuidados com os bebês. Conforme Macedo (1952), as guardiãs eram senhoras sem formação na escola normal, porém de “sentimentos nobilíssimos, diligentes e carinhosas” (MACEDO, 1952, apud TURINA, 2010, p. 70). O Jardim e o Curso Doméstico foram entregues as professoras normalistas, conforme determina o Código de 1915, todas subordinadas à Diretora e nomeadas pelo Estado.

O fato de a creche ter ficado a cargo de guardiãs e não de professoras normalistas pode indicar que a proposta da Sociedade para a organização da *Escola Maternal* dividia-se em assistencialista para as crianças menores e de escolarização para as crianças maiores. Entende-se que nesta proposta assistencialista de atendimento das crianças menores o objetivo era a educação do corpo, realizada por meio de cuidados higiênicos e de conduta moral. (TURINA, 2010, p.66)

Havia na época uma grande preocupação em recolher as crianças das ruas evitando a mendicância e vadiagem. Mas, havia também uma preocupação em fazer com que as crianças tivessem acesso a alguns conteúdos escolares, preocupação da professora Annette Macedo – então diretora da Escola Maternal –, cuidando e educando, e, principalmente, resguardando as crianças dos maus exemplos, que a sua família pobre e sem bons hábitos poderiam lhe dar.

A *Escola Maternal* (EM), segundo discurso da época, se constituiu como uma medida de prevenção e contenção da mendicância e do crime, considerando a criança criminosa, antes mesmo de cometer qualquer delito. A posição assistencialista que assumia a E.M. tinha maior peso para a Sociedade, pois para Annette Macedo, era necessário não só abrigar, mas escolarizar estas crianças. Os artigos do regimento da *Escola Maternal* foram elaborados visando o ensino de diversos conteúdos escolares o que permite afirmar que, para a professora, a instituição deveria educar pelo cuidar e pela escolarização. (TURINA, 2010, p.69)

Turina ainda afirma que apesar dessa intenção da Escola Maternal de educar pela escolarização, o que se queria ensinar para as crianças e para a população em geral era higiene, alimentação, vestimenta, mas também como se comportar socialmente e moralmente, ocupando seu devido lugar numa cidade que estava em processo de modernização, retirando as crianças das ruas para que não se tornassem futuros marginais. Desse modo “a puericultura pode ser considerada como um dos elementos moralizadores no processo de educar e escolarizar crianças pobres no início do século XX em Curitiba” (2010, p.89).

Embora o caráter educativo pudesse existir, o que se questiona é que tipo de educação se ministrava nas instituições que ofertavam a educação para crianças pequenas. De acordo com TURINA, as primeiras instituições ofereciam educação diferenciada.

Aos pobres a instrução seria reduzida, de baixa qualidade, mas não inexistente. O projeto educacional destas instituições visava o controle, a vigilância e a manutenção da ordem estabelecida. Entende-se, portanto que mesmo que seja uma educação não emancipatória, é uma forma de educar, existe na proposta destinada aos pobres e necessitados uma intenção de educabilidade. Vale afirmar que independente da nomenclatura que recebiam - creches, escolas maternas e jardins de infância - se configuravam como iniciativas de escolarização da infância, por se constituírem enquanto espaços legitimados de algum tipo de educação formal, que produziria representações sociais nas crianças e que apresentavam a intenção de educar também a família, tornando escolar o espaço fora da escola. (2010, p.61).

Embora as instituições não trabalhassem aparentemente com a perspectiva educacional, e sim com um projeto assistencialista de retirada da população infantil menos favorecida das ruas, existia, segundo Turina (2010), uma preocupação em relação ao tipo de atendimento oferecido, atendimento esse baseado nos moldes dos asilos infantis italianos, preocupados com o aspecto lúdico do aprender infantil.

Ainda segundo essa autora, apesar da Escola Maternal ter caráter basicamente assistencialista existia uma preocupação, em relação ao aspecto lúdico do atendimento para as crianças que ficou expressa no Código do Ensino do Estado do Paraná promulgado em 1915 estabelecendo bases para a criação de Escolas Maternais no Estado do Paraná.

[...] a escola maternal, segundo esse plano, é nada mais nada menos do que um asilo infantil, sob o tipo dos asilos infantis da Itália que são os que melhor pude estudar, asilos que já existem em todos os países civilizados. Tais estabelecimentos são destinados aos filhos de mães pobres que, tendo de ir diariamente para o trabalho, deixarão seus filhos entregues aos cuidados maternais dispensados em estabelecimentos dessa ordem. Segundo o plano estabelecido no Código de Ensino, o asilo infantil, tem, como complemento um jardim da infância, onde as crianças brincando, receberão noções compatíveis com a sua idade e grau de desenvolvimento (...) (MACEDO, 1922, p.127 apud TURINA,2010, p70).

Para Turina, Anette Macedo coordenadora da Escola Maternal defendia a importância do brincar e do caráter lúdico para o desenvolvimento infantil. Anette Macedo em sua tese *Felicidade pela educação* também defendia que as crianças que freqüentavam a *Escola Maternal* estavam “aprendendo, mesmo quando brincam e brincando mesmo quando aprendem” (MACEDO, 1934, apud TURINA,2010, p70-71).

Em 1968, o plano educacional da entidade registrava que apenas uma pequena parcela da população da região central de Curitiba recebia atendimento na pré-escola. Nesse período, a Educação Infantil, considerada preparatória para o Ensino Fundamental, baseava-se em atividades de brincadeiras, no desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e na aprendizagem de hábitos e atitudes (CURITIBA, 2006, p.3).

O período em estudo, como se têm discutido, é marcado por um processo de organização do sistema educacional no Estado em que se inclui a educação pré-primária, a partir de propostas e orientações expressas nas diferentes conferências e de documentos elaborados diretamente pelas autoridades educacionais do Estado ou sob a orientação da UNESCO e pautados no modelo norte-americano de

educação. Tais proposições tiveram como princípios a moral, o civismo, o amor à Pátria, o vínculo com a comunidade e a preparação para o trabalho, em uma freqüente defesa de sociedade, que deveria ser ordeira e pacífica (CHAVES, 2008).

O Plano Educacional de 1975, elaborado pela Diretoria de Educação, estipulava a retenção de crianças na primeira serie devido a sua carência alimentar e pouca estimulação, esse plano via a Educação Infantil na escola como um caráter de compensação pelas perdas sociais e econômicas que atingiam a infância.

A Educação Infantil, nessa perspectiva, encontrava-se estruturada sob a concepção da criança com carências a serem supridas. De caráter compensatório, esse modelo visava também o treino de habilidades e atitudes e os exercícios de coordenação motora. (CURITIBA, 2006, p.3).

De acordo com documento do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba) de 1992 (apud MANAGUTE, 2009, p.39) as primeiras creches oficiais da cidade de Curitiba foram inauguradas em 1977. Havia, nessa época, um programa de desfavelamento proposto pela PMC, e, desse modo, se fazia necessária a construção de equipamentos sociais como creches, escolas, postos de saúde nos locais onde essa população seria instalada. Essas demandas faziam parte de uma reivindicação dos movimentos populares da época, através do *Movimento de Associações de Curitiba* desde o início da década de 1970.

Em março de 1977, foram inauguradas as quatro primeiras creches oficiais de Curitiba: Vila Camargo, Jardim Paranaense, Vila Hauer e Xaxim. Ainda nesta época, trabalhando com recursos do Plano de Desfavelamento foram inauguradas em 1979, mais quatro creches: Gramados, Hortências, Meia Lua e Pinheirinho (MANAGUTE, 2009).

Desse modo, vale ressaltar que a concepção de Educação Infantil, pensada para as primeiras instituições oficiais de educação infantil (creches), foi assistencialista e voltada exclusivamente para a população marginalizada da periferia da cidade de Curitiba, para crianças cujas mães necessitavam ingressar no mercado de trabalho para obter subsistência.

A preocupação em cuidar dessas crianças, dando-lhes o que a família não era capaz, dava a essas instituições um caráter moralista e higienizador, dando a essa população infantil marginalizada cuidados físicos e morais em detrimento do aspecto educacional, reafirmando a dicotomia social entre educação para as

crianças de classe mais alta e cuidados para as crianças das classes menos favorecidas.

Esta perspectiva educacional que é permeada de uma leitura preconceituosa das camadas populares que coloca a criança como *sujeito e vítima* de um atraso relacionado aos aspectos nutricional, de saúde, psicomotor, afetivo e cognitivo, ocasionado, de acordo com esta perspectiva, por uma falha na família por ela não ter condições econômicas para fazê-lo é percebida nas fontes consultadas, gerando também a preocupação em compensar estas falhas na família. (MANAGUTE, 2009, p.45, grifos no original).

Ainda segundo MANAGUTE (2009), a concepção de criança pobre e carente tanto nutricionalmente quanto intelectualmente e socialmente, advinda de famílias igualmente incapazes de educá-las de maneira adequada e a necessidade econômica de suas mães em deixarem os lares e os filhos em segundo plano, orientaram as Políticas Públicas para a Educação Infantil nesse período, dando a ela um caráter compensatório e assistencialista.

Neste sentido, constata-se que, nesse período, as tensões entre a administração municipal e os movimentos sociais estavam evidentes, o que corrobora com a hipótese da pesquisa, que foi também pela ação e luta dos movimentos sociais junto ao órgão executivo municipal que as creches públicas foram instaladas em Curitiba. Mas, a administração do prefeito Maurício Fruet (1983-1985), foi marcada por ações que privilegiaram a participação social dos moradores da cidade. Esta administração acabou por secundarizar as ações de planejamento urbano pretendidas pelo IPPUC e primar por ações de urbanização que atendessem à demanda nascente dos movimentos sociais.

É, pois, neste cenário que a oficialização do atendimento público em creches teve início na cidade de Curitiba: em meio ao processo de inserção da mulher no mercado de trabalho, das associações de moradores de bairros e também com o propósito de “educar” estas famílias migrantes para a vivência em um município urbanizado. (MANTAGUTE, 2009.p.36-37)

Na década de 1980, novos critérios foram sendo definidos de modo a atender a crescente demanda dos movimentos sociais, ampliando assim a rede oficial. De acordo com MANAGUTE (2009), de 1980 a 1986, vinte e seis creches oficiais foram construídas na capital.

Ainda assim, a demanda era muito maior que a oferta e as pressões populares pela oferta de novas vagas continuaram existindo. Uma provável solução para essa demanda pode ter sido a criação de espaços comunitários para atender as crianças não estavam sendo atendidas pelas creches oficiais.

As chamadas creches de vizinhança funcionavam em espaços domiciliares, com grupos de dez crianças de zero a seis anos, sob cuidados de uma pessoa da comunidade, em substituição à mãe. Mais tarde, passaram a ser gerenciadas pelas associações de moradores das comunidades onde estavam inseridas, com o apoio técnico e financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba, sendo gradualmente integradas à Rede Oficial do Município, a partir de 1984. (CURITIBA, 2006, p.5)

Os movimentos populares da década de 1980 já pleiteavam soluções para as questões da qualidade do atendimento nas creches sob a prerrogativa de que seus filhos necessitavam de um atendimento de melhor qualidade. Porém, a questão da qualidade tinha um caráter diferente do pleiteado hoje.

Na sequência desse processo, a Constituição de 1988 estabelece que as creches e pré-escolas passem a compor os sistemas educacionais, afirmando a criança como cidadã de direitos e rompendo com premissas anteriores do atendimento em creches, entendido como alternativa pública para suprir somente as necessidades maternas, ou seja, a mãe trabalhadora é que tinha direito a vaga para seu filho na creche.

Esse direito constitucional é consolidado oito anos depois pela lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já mencionada anteriormente, onde a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. Mas, na cidade de Curitiba, as creches só passaram a compor a educação básica e pertencer a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2003, cumprindo o que estabelece o art. 89 da LDB: “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação dessa Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. Até esse ano as creches eram geridas pela, hoje extinta, Secretária Municipal da Criança.

Em síntese, as creches municipais de Curitiba, quando inauguradas na década de 1970 eram de responsabilidade da Diretoria do Serviço Social. A partir de 1979, passaram ao Departamento de Desenvolvimento Social. No ano de 1986, foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que ficou responsável por estas instituições. Em 1989, com a criação da Secretaria Municipal da Criança, esta

ficou com a incumbência de zelar pelas creches no município. Em 2003, as creches foram transferidas para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, atendendo aos dispositivos da LDB (BRASIL, 1996) (MANAGUTE, 2009).

Esse período, que se segue após 2003, marca transformação pela qual a educação infantil atravessaria, uma vez que passando a compor o sistema municipal de ensino o caráter assistencialista dessa etapa passaria a dar lugar ao caráter educativo, mas segundo Kuhlmann Jr,

Esta problemática que diz respeito à desvalorização das primeiras propostas de atendimento à criança no Brasil, caracterizadas apenas e superficialmente como assistencialistas e a falsa análise realizada que mostra uma possível evolução do atendimento assistencial para o educacional, estão presentes na pesquisa sobre educação infantil no Brasil. Esta questão é abordada por Kuhlmann Jr quando o autor, por meio de diferentes artigos, refuta a análise acima descrita e demonstra que, embora o atendimento às crianças, inicialmente, tivesse uma preocupação assistencialista havia, nesta proposta, um caráter educativo. Kuhlmann Jr alerta para a importância da ampla pesquisa para que a historiografia não caia neste clichê sobre a educação infantil no Brasil (TURINA, 2010,p.59).

A Educação Infantil, segundo Cerisara, ainda é uma área em que “o processo está em construção, é necessário refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas”. (1999, p 43-44).

Com intuito de conhecer melhor e refletir sobre a educação infantil é que a seguir especifica-se como se estrutura a educação infantil hoje na Prefeitura Municipal de Curitiba.

2.2 ORGANIZAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

As transformações do mundo social fizeram com que os conceitos de educação também fossem se modificando e tomando forma de acordo com as demandas sociais, baseadas em diversos estudos liderados por renomados pesquisadores do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade e as políticas públicas para essa faixa etária da população também tiveram de se adequar.

Já não se pode conceber a idéia de atendimento assistencialista e marcado por cuidados higienistas das décadas passadas, quando a criança era vista como menor e sua família como subalterna e carente da proteção do Estado.

A educação infantil hoje é direito do cidadão e visa o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual, cultural, emocional e social.

Assim sendo, a criança de 0 a 5 anos de idade tem seus direitos assegurados por lei. Mas, isso não garante que todos tenham acesso a essa educação, pois a demanda é muito maior que a oferta, e isso faz com que a fila de espera por essas instituições, que oferecem educação infantil, seja muito grande, especialmente no que se refere à creche. Vieira (2009) traz em seu livro dados da PNDA que indicam que apenas 13% de crianças de 0 a 3 anos estão em instituições de educação infantil, contra 72% das de 4 a 6 anos.

Existem hoje, espalhados pelas cinco regiões de Curitiba, 176 Centros Municipais de Educação Infantil, divididos em nove Núcleos Regionais de Educação que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. Cada instituição atende em média 120 crianças e para cada unidade existe em média uma demanda manifesta de mais de 100 crianças (CIDADE DO CONHECIMENTO, s/d).

De acordo com o gráfico 1 o número de CMEIS de 1997 até 2002 não aumentou, havendo até mesmo uma diminuição do número de unidades. Esse fenômeno se deu pelo fato de 2 unidades terem sido desativadas: o Centro Municipal de Educação Infantil Autódromo foi desativado em 1999 e o Centro Municipal de Educação Infantil Moradias Olinda foi desativado em 2001, ambos por problemas na estrutura física, como mostra o site Cidade do Conhecimento (s/d).

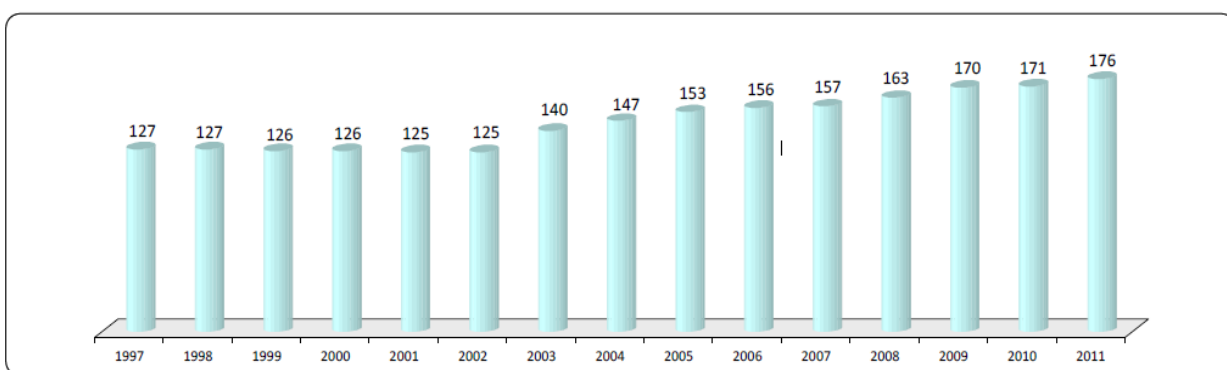


GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, EM CURITIBA - 1997- 2011.

Fonte: SME/Departamento de Planejamento e Informações; Departamento de Educação Infantil; Departamento de Logística – Plano de Obras 1997 a 2011.
Elaboração: SME/Departamento de Informações.

A partir de 2003, ano em que já se iniciava o processo de inclusão dos Centros no Sistema Municipal de Ensino, 6 novas unidades foram inauguradas e 9 Centros de Educação Infantil Conveniados foram municipalizados. No ano de 2005, 33 unidades mudaram de Regional passando a compor a Regional do CIC que atualmente conta com o maior número de CMEIs, ou seja, 35 unidades nessa região (CIDADE DO CONHECIMENTO, s/d).

Ainda analisando os dados pode-se observar que, de 2003 a 2011, houve um aumento de 44 novas unidades, produzindo uma média de 4,88 CMEI's construídos ou municipalizados por ano nas nove regionais nos últimos nove anos.

Embora esse número seja considerado considerável, o fato é que a demanda declarada continua sendo grande, mantendo assim o desafio em aumentar a oferta, e continua posto o desafio de alcançar um patamar de qualidade, o qual os usuários das instituições de Educação Infantil passaram a pleitear.

Os avanços são importantes, mas ainda insuficientes, Souza e Damaso (2007) mostram um crescimento que está bem aquém das necessidades de Curitiba, Região Metropolitana e Litoral, para se ter um idéia

Fazendo uma projeção considerando constante a taxa de crescimento da oferta de matrículas ocorridas neste período (2001-2006), que foi da ordem de 23% para a educação infantil, como vimos, somente a partir de 2051 teremos a oferta compatível com a educação infantil. Próximo a 2028, a oferta de matrículas da pré-escola será insuficiente para atender a demanda populacional de 4 a 6 anos. No entanto, para a creche o quadro é muito mais complexo, pois, em se mantendo os índices, a universalização da oferta para esta etapa só ocorrerá na RMCL, a partir de 2110: um século adiante! (SOUZA, DAMASO, 2007, p.37-38)

As mudanças sofridas nas funções dessas instituições nos últimos anos parecem ter aumentado a procura por unidades educativas, que hoje tenham a sua organização voltada não só para os cuidados básicos de higiene e alimentação, mas que contemplem todos os aspectos do desenvolvimento infantil, priorizando as questões pedagógicas fundamentadas no princípio do “cuidar e educar”.

2.3 CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A denominação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) designa **equipamentos** que atendem crianças de duas faixas etárias distintas: a creche para

crianças de 0 a 3 anos e pré-escola que atende crianças de 4 a 5 anos. Instaladas em um mesmo prédio, esses equipamentos assumem a responsabilidade do cuidar e do educar.

A palavra “creche”, que ainda hoje é habitualmente utilizada para se referir aos centros educativos para os pequeninhos, faz lembrar que as creches foram pensadas, desde o início da sua instituição, como lugar para acolher crianças de pais e mães trabalhadores. Programas educativos para a família, em primeiro lugar, e somente em segundo, lugares de vida e de crescimento para a infância. (BONDIOLI,2004, p.140).

Desse modo, o CMEI é uma instituição a serviço da coletividade, que passou a assumir recentemente sua identidade educativa. De acordo com BONDIOLI (2004), o fato de esse equipamento ter assumido esse caráter educativo trás consigo algumas conseqüências, entre as quais a responsabilidade do poder público em garantir o acesso a todos que tiverem interesse e o compromisso de garantir um serviço público de qualidade. Ainda de acordo com a autora, essa tarefa do poder público pode ser chamada de *garantia da qualidade educativa*.

No caso brasileiro esse compromisso do poder público está expresso na Constituição Federal. O artigo 208 estabelece que, entre outras atribuições, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL,1988).

Fica clara então a natureza pública dessa instituição, que depende do poder público para desempenhar sua tarefa educativa.

(...) a natureza pública da creche convoca, para a realização das tarefas básicas, não apenas o órgão público, mas a sociedade civil como um todo. A creche não é um negócio privado, não diz respeito apenas às famílias que dela usufruem às crianças que a freqüentam, às educadoras que lá trabalham. A infância é um bem público, que deve ser salvaguardado e cultivado, da mesma forma, pelo menos, com a qual se considera um bem público o ambiente ou o patrimônio artístico de uma cidade. Isto significa que a definição do que é uma creche e de como nela podem ser garantidas boas oportunidades de crescimento são questões de interesse público, portanto, políticas, e não de caráter exclusivamente técnico. (BONDIOLI, 2004, p.66-67)

Existe hoje uma nova concepção das instituições que oferecem Educação Infantil, pensadas e organizadas de maneira a proporcionar a criança condições para que ela possa se desenvolver de forma autônoma e contínua sem interrupções.

Para tanto é necessário que se forme uma rede consistente que seja capaz de mudar a cultura tão arraigada de assistencialismo e paternalismo enxergando e contextualizando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Atualmente, o CMEI tem um projeto pedagógico que explicita a importância do cuidado e do desenvolvimento baseados na ludicidade, na linguagem, na construção da identidade. Em geral, diariamente as crianças são estimuladas a trabalharem as questões de corporalidade, de raciocínio lógico, de leitura e escrita por meio de atividades lúdicas e de ações que favoreçam sua criatividade, sua imaginação e curiosidade. Entende-se que

A linguagem escrita deve fazer parte do cotidiano do CMEI como uma importante prática social, observada e vivenciada pelas crianças em diversas situações, como, por exemplo, durante a leitura de histórias e textos variados e interessantes, quando a escrita é registrada diante da criança em contextos significativos, nas tentativas de escrita espontânea, nos jogos com letras ou palavras. Essas propostas são realizadas com a clareza de que não se trata de exercícios preparatórios ou treinos mecânicos, mas do reconhecimento de que a aprendizagem da leitura, da linguagem oral e escrita é importante para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas. (CURITIBA, 2010, p. 56)

A orientação dada à educação infantil é permitir a criança, respeitando seus tempos, o contato com o mundo letrado, o desenvolvimento social e psicológico, nesse sentido cotidianamente é possibilitado às crianças o contato com brinquedos, espelho, que ajudem no desenvolvimento de sua identidade e coordenação motora. Rodas de conversa, músicas e contação de histórias são propostas as diversas turmas, além do espaço para o descanso, o tempo livre, as brincadeiras direcionadas. Também se busca fazer a chamada com o nome dos alunos, trabalha-se com alfabeto móvel, produz-se textos coletivos, jogos matemáticos. O momento da alimentação é muito valorizado. Enfim, várias atividades são feitas sempre visando o crescimento e desenvolvimento infantil.

2.4 CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

É no espaço do cotidiano que, utilizando de um olhar apurado para dentro das instituições de educação infantil, que se pode perceber o quanto as ações pedagógicas podem estar ou não sendo úteis na formação das crianças.

Os elementos que estruturam a vida cotidiana, úteis para o conhecimento e relacionamento humanos, devem levar os educadores a formular conceitos e práticas integradas com a realidade social, para que essas práticas não se tornem cristalizadas e fragmentadas.

A falta de relação entre as práticas pedagógicas e a realidade pode levar a instituição a uma cristalização curricular, tornando-se engessada e aquém das necessidades daqueles que a frequentam.

O currículo na educação infantil é o núcleo do trabalho educativo e da organização do trabalho pedagógico, portanto deve ser reflexo da relação entre a criança e o adulto, bem como estabelecer a identidade da instituição a partir de sua comunidade, a fim de explicitar os objetivos desejados para aquela realidade.

Currículo é, portanto, a explicitação de uma proposta que se delinea dentro e fora da instituição, pensa todos os momentos de permanência da criança na instituição, bem como as experiências culturais e sociais que as acompanham. Sendo assim na educação infantil,

Os objetivos estão organizados numa perspectiva que considera o processo da formação humana, trazendo propostas de diversas vivências e experiências lúdicas às crianças, de modo que possam estabelecer relações e construir conhecimentos fundamentais à sua formação pessoal e social. Nesse sentido, destaca-se o brincar como o fio condutor na Educação Infantil, como espaço privilegiado de interação e de elaboração de conhecimentos pelas crianças, entendendo-se que estará permeando as experiências de aprendizagem relacionadas às áreas de Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens e Pensamento Lógico-Matemático. (CURITIBA, 2006, p.49)

A proposta pedagógica deve apontar os objetivos do currículo, ela parte do princípio da antecipação e do conceito de possibilidade. Ao elaborar a proposta pedagógica, a instituição tem diante de si a possibilidade de refletir sobre as idéias que se relacionam com os seus princípios, qual o seu conceito de infância, de desenvolvimento infantil, qual a sua concepção de educador/professor, e em que consiste uma instituição que “cuida e educa”. Portanto, é condição indispensável que reúne os elementos essenciais para garantir a qualidade educativa da instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu artigo 3º, determinam que “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum; b)

Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais” (BRASIL, 1999, art 3). Esses princípios interdependentes devem reger a vida da instituição.

As Diretrizes Curriculares para a educação Municipal de Curitiba no seu volume sobre Educação Infantil reafirmam os princípios das diretrizes nacionais e o ampliam, organizando seu trabalho sobre três eixos: 1) Infância: Tempo de Direitos; 2) Espaços e Tempos Articulados; 3) Ação Compartilhada. Nessas diretrizes é elucidado o entendimento de que

[...] a proposta de trabalho educativo com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdos ou a compartimentalização de aprendizagens estabelecidas em etapas a serem vencidas em um determinado tempo. A idéia é de uma permanente construção da ação educativa, considerando o direito da criança à infância e à educação, estabelecendo uma interação entre o fazer pedagógico e a reflexão constante do que é realizado com as crianças, profissionais da Educação Infantil, famílias e comunidades. (CURITIBA, 2006, p.15).

Além disso, os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (2010) apresentam como direito da criança diversos elementos que se considera que devem ser atendidos pelos CMEIs, quais sejam: Direito a um espaço organizado, aconchegante, seguro e desafiador; à brincadeira; à alimentação saudável; a desenvolver sua identidade; à proteção, ao afeto; à amizade; ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; a serem educadas por profissionais qualificados e a um espaço de convivência democrática. Nesse aparece bem clara, a concepção de infância/criança como sujeito de direito e a dos equipamentos e profissionais os responsáveis por garantir isso.

Tais indicadores colaboram no sentido de estabelecer metas que devem ser cumpridas visando a garantia do direito a educação das crianças pequenas, tornando assim mais fácil avaliar o quanto já foi atingido e o quanto ainda é necessário avançar, assunto que vai se tratar mais detalhadamente no capítulo posterior.

2.5 EDUCADORES: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A área da infância talvez tenha protagonizado um dos giros mais significativos da história recente da política social, com o estabelecimento de um amplo debate nacional que indicou a urgente necessidade de mudança. Tais mudanças tiveram sua manifestação e sua legitimidade nos anos 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Sendo assim a educação infantil passou a ser enxergada de outra maneira exigindo um enfoque diferente, o da educação, desse modo ao profissional dessa área de atuação também foi exigida uma nova formação, mais ampla e mais específica para atuar na educação infantil.

Para implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastarmos duas concepções inadequadas: a concepção de que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições e ensinamentos; e de que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas. O que estou querendo afirmar é que educar e cuidar de crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilidade profissional que necessita ser aprendida e de condições de trabalho adequadas para se expressar. (ROSEMBERG, 1997, p.23)

Nessa realidade, a incorporação da educação infantil é atravessada por muitas ambiguidades e contradições que repercutem não só no processo de trabalho dos educadores, mas também nas suas formas organizativas de luta e no seu processo de formação e profissionalização.

Assim, encontramos trabalhadores que, para além da clássica disjunção entre “leigos” e “formados”, possuem diferentes vínculos empregatícios e diferentes identificações ideológicas: funcionários públicos concursados, funcionários contratados pelo Estado/Município para prestação de serviços por tempo determinado, prestadores de serviços terceirizados, etc. Pode-se dizer que as tradições populistas, clientelistas e autoritárias que atravessam os interesses da cultura política local se tornam presentes nessa fase de transição, despolitizando o debate e restringindo o diálogo mais comprometido com os movimentos sociais. (NUNES, 2009).

Uma hipótese possível para explicar a situação parte do princípio de que esta multiplicidade de vínculos dissolve a capacidade organizativa dos trabalhadores.

Esse fato se reflete no processo de trabalho dos profissionais sujeitos a um estresse funcional derivado do grande número de horas despendidas com crianças, muitas vezes em precárias condições, sem que haja uma mobilização consistente por parte desses para uma efetiva mudança do quadro.

A indeterminação do saber e da finalidade social do exercício profissional tem a propriedade de desarmar qualquer interrogação, qualquer movimento de luta em sentido contrário. Além disso, se refrata na confusão de signos utilizados para designar o profissional da educação infantil: pajens, monitores, recreadores, todos envolvidos na teia ideológica de cuidado não profissionalizado. (NUNES, 2009).

Um importante indicador de qualidade da educação, a qualificação dos professores também revela problemas: em 2002, 64% das funções docentes na pré-escola tinham nível médio e apenas 23% nível superior de formação. Para a creche a situação é bem mais precária e ainda não está bem retratada nas estatísticas oficiais. Como exemplo, na cidade de São Paulo, que conta com a maior e mais consolidada rede pública de creches do país, em 2001, 50% das educadoras de creche tinham menos que o nível médio de escolaridade (MEC, 2006)

A atual exigência de formação adequada à função de educador – ensino médio na modalidade normal ou curso superior – ainda não é suficiente para provocar uma ruptura com tais condicionantes das representações acerca do papel e das funções do educador infantil, mas representa um importante e significativo avanço. (NUNES, 2009)

Esta desprofissionalização decorre de um novo apelo ao voluntariado, aos projetos de responsabilidade social, crivados na perspectiva de filantropização da questão social, que expõe os trabalhadores a armadilhas ideológicas de pensar o campo social como um campo aberto a ações de solidariedade, de ações de cunho humanitário que podem ser desenvolvidas pelos que têm boa vontade, e não, necessariamente, por profissionais.

Neste sentido, de acordo com NUNES (2009), a questão da profissionalização do educador infantil ocorre num ambiente em que a área social está contaminada por projetos societários conservadores que, segundo a autora, dão o formato ideal para a desregulamentação das relações trabalhistas. O enfrentamento desse dilema, certamente, depende do grau de mobilização e de politização dos profissionais de educação em geral, e da educação infantil em particular.

O lugar que o equipamento creche ocupa na estrutura da administração educacional municipal, certamente, organiza uma dada maneira de se conceber tanto o trabalho do educador infantil quanto o olhar destinado ao usuário do serviço – a criança e sua família. A cultura política local influencia na produção de práticas e de saberes sobre o ato pedagógico como um acontecimento crítico e politizador das diferenças ou como um acontecimento autoritário e reiterativo das desigualdades sociais. (NUNES, 2009)

Essa cultura de assistencialismo que permeia a educação infantil desde o seu surgimento, com o intuito de cuidar dos filhos das classes populares e trabalhadoras e com caráter paternalista por parte do Estado, existe ainda hoje e faz com que as famílias sintam-se gratas pela “conquista” de uma vaga nessas instituições, muitas vezes sem se darem conta que as crianças têm o direito ao acesso a educação infantil.

Esse modelo afeta diretamente os educadores dessas instituições, porquanto eles passam a enxergar o seu trabalho e a função a qual exercem como de menor importância que a dos outros profissionais ligados à educação (professores), mesmo que na prática as funções sejam muito parecidas, quando não muito iguais e, em muitos casos, a formação desses educadores seja a mesma que a dos docentes.

Portanto, o que se encontra cristalizado na educação infantil não é apenas a política pública que não avança para a definição da carreira do educador da educação infantil, o tema fica ainda mais cristalizado quando não se tem uma identidade profissional por parte dos atores envolvidos nesse processo.

Para isso, é oportuno refletir não apenas dentro de cada creche, mas também em outros e mais amplos âmbitos sobre os cargos das educadoras de creche, sobre os recursos humanos à disposição para que a ‘antecipação de possibilidades’ não naufrague em direção a inexequibilidade, ou pior ainda, não provoque fenômenos de *burnout*, isto é, não leve as educadoras ao completo esgotamento. Sabemos que as profissões que envolvem relações de ajuda e de cuidado são particularmente cansativas, mas raramente se reflete sobre o motivo que torna tão onerosa essa contínua abertura para o outro, sobre os riscos de uma superexposição. Raramente se reflete sobre as cautelas e, principalmente, sobre as garantias dessa profissão. (BONDIOLI, 2004, p.48)

Como se pode perceber a questão da identidade do educador social ainda é bastante difusa, a prefeitura de Curitiba determina como atribuição do educador social

Promover a educação e o cuidado com vistas ao desenvolvimento integral das crianças nas unidades educacionais de acordo com as diretrizes curriculares do Município e Projeto Pedagógico da Instituição, planejando, observando, acompanhando e proporcionando práticas educativas individual e coletivamente de forma a contribuir com o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança. (CURITIBA, 2010, p. 3).

Para tanto, é exigido desse profissional, como formação mínima, o ensino médio na modalidade normal, como exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo sua remuneração de R\$ 1.150,41 para 40h semanais, inferior ao do docente que recebe R\$ 1.126,68 para uma carga horária de 20h. Soczek (2006) ao retratar as políticas para a educação infantil no período de 1997 a 2004 mostra que essa realidade não é nova, afinal

Embora a prefeitura tenha revisto a nomenclatura utilizada para nomear os educadores e os Centros Municipais de Educação Infantil para adequá-los ao seu caráter educativo, isto não significou uma mudança efetiva para os trabalhadores, pois, naquele período, esses continuaram com as mesmas funções, sem a formação prevista na LDB 9394/96 e com a carga-horária de 40 horas e salário menor que o do professor que trabalha por 20 horas. Ou seja, foi uma mudança somente na aparência, sem qualquer efeito na realidade concreta do trabalho realizado. (SOCZEK, 2006, p. 76).

O que se pode perceber é uma discrepância bem grande entre o trabalho do educador e do professor, especificamente no que se refere à carga horária do profissional e sua valorização. A desvalorização não afeta apenas ao profissional, mas as crianças, afinal entende-se que apenas as crianças de 5 anos precisam de um professor, enquanto as demais podem ser cuidadas apenas pelo educador, apontando que existem diferenças no atendimento e que quanto maior a criança melhor precisa ser a formação, afinal a docência não aceita modalidade normal, mas a função do educador sim, ainda que uma boa parte dos educadores tenham caminhado no sentido de melhorar sua formação, sendo que um número significativo já possui curso superior, como mostra Collet que afirma ainda que

Em contradição ao esforço empreendido pelas educadoras quando à formação destaca-se a não valorização desse profissional da educação, as quais manifestam insatisfação e muitas afirmam não ter pretensão de permanecer na função, considerando a possibilidade de migrarem para a carreira do magistério. Neste sentido a função de educadora é vista como temporária, e ponte para o início em outra função. (s/d, p. 12).

O educador nesse sentido é um profissional que tem a responsabilidade pelo cuidado e pela educação das crianças, que realiza planejamento, participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição, tem que avaliar, acompanhar e colaborar com o desenvolvimento da criança (CURITIBA, 2010), sem ser necessária a formação de nível superior, o que justifica seu salário inferior e sua carga de trabalho bem maior que a do professor, sendo a cobrança pela qualidade educacional feita a ambos os profissionais.

Com o intuito de garantir a qualidade educacional, a prefeitura de Curitiba estabeleceu diversos indicadores que servem de parâmetros para melhor analisar e avaliar o que é planejado e o que é executado na educação infantil, tais questões são abordadas no capítulo 3.

CAPÍTULO 3

3. VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Para analisar a questão da valorização e da formação dos educadores infantis dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, é necessário iniciar com a explicitação dos *Parâmetros e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que constituem os critérios para avaliar a qualidade do serviço oferecido.

Em seguida, trata-se do processo de avaliação institucional realizado com base nos parâmetros e, depois, se analisa as políticas municipais relacionadas ao parâmetro “Nossas crianças tem direito a serem educadas por profissionais qualificados”, que constituem o objeto desse trabalho.

Finalmente, realiza-se uma análise dos indicadores, das políticas de valorização para os educadores da educação infantil e do próprio processo de avaliação.

3.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para todo processo de avaliação há que se considerar o que queremos avaliar, onde queremos chegar, em que contexto esse objeto de avaliação se encontra, quais são os atores envolvidos nesse processo e, principalmente, quais serão os critérios, os parâmetros e os indicadores que irão fornecer instrumentos para que se possa concretizar essa análise.

De acordo com BONDOLI (2004), a avaliação pode apresentar uma pluralidade de objetivos e, desse modo, ao iniciar um processo avaliativo há que se ter clareza de quais objetivos se quer alcançar.

Ainda de acordo com esse autor quando se inicia um processo de avaliação devem-se considerar três aspectos importantes. Em primeiro lugar está o fato de que a avaliação implica em um juízo de valor sobre o objeto a ser avaliado.

A avaliação implica uma apreciação, um juízo de valor. É baseado em “valores” que decidimos se uma realidade educativa é de boa ou má qualidade, se é adequada às suas tarefas ou se as realiza de maneira inadequada. Todo objeto passível de avaliação, nessa perspectiva, é julgado por meio do confronto com uma realidade ideal, mais ou menos conscientemente presente na mente de quem realiza a apreciação. Avaliar implica sempre um confronto entre um “ser” e um “ter de ser”, entre como uma realidade se apresenta em dado momento e como se gostaria que

fosse. Em outras palavras, avaliar implica uma definição de critérios de mérito, de parâmetros de adequação, uma explicitação de idéias de qualidade. (BONDIOLI, 2004, p. 144-145)

Desse modo, o processo de avaliação realizado dentro da instituição de ensino, inevitavelmente, passará pelo crivo do conjunto de valores de quem a avalia. O que faz diferença, nesse caso, é o compartilhamento ou não dos critérios que serão utilizados como referência para a avaliação, se foram construídos coletivamente pelos atores envolvidos no processo, se representam a identidade da instituição. Isso não extingue, segundo BONDIOLI (2004), a necessidade de confronto entre pontos de vista, como pressuposto de qualquer processo avaliativo.

É justamente no embate entre os conceitos, interesses e pontos divergentes que a instituição constrói as bases para uma gestão democrática, buscando tornar os atores co-responsáveis e conscientes da importância da participação no processo avaliativo da instituição, tornando o trabalho mais produtivo e as ações mais efetivas.

O segundo ponto, a ser considerado em relação ao processo de avaliação, é a necessidade de examinar os critérios avaliativos à luz da realidade da instituição. Isso não quer dizer, de modo algum, que os critérios devam subordinar-se à realidade da instituição, pois, desse modo, não teríamos uma avaliação institucional e sim um mascaramento da realidade.

O que se quer salientar é a importância de cada instituição de educação infantil ter um conhecimento apurado da sua realidade, da sua comunidade, do seu entorno, não se deixando impressionar por realidades opostas a sua, pois desse modo não estará atenta a demanda da sua comunidade, não estará sendo leal à sua identidade institucional.

Para a escolha de critérios ou indicadores aos quais se irá responder, é imprescindível resgatar a idéia de Educação Infantil que os profissionais compartilham e pretendem concretizar na prática cotidiana. Essa idéia, como vimos, deve estar explicitada na proposta pedagógica da instituição, traz os elementos necessários para articular os critérios à realidade em questão. Afinal, a avaliação deve corresponder a uma mudança possível, realizável, que implique ampliação e melhoria e não algo que não possa ser concretizado. (PARANÁ, 2006, p.66)

A terceira questão, levantada por BONDIOLI (2004), diz respeito à finalidade da ação avaliativa, ao porque fazer uma avaliação institucional, qual o objetivo motivou esse processo. Se a instituição não tem claros os motivos pelos quais se

está dispondo a uma avaliação institucional, todo o esforço do processo perde significado e funcionalidade tornando-se uma ação meramente burocrática.

Não é nunca por puro objetivo intelectual ou cognitivo que se realiza uma avaliação, mas, para mais bem guiar as próprias ações, para fazer escolhas inteligentes, para tomar decisões ponderadas, para encontrar soluções para problemas etc. Se a avaliação não é capaz de desencadear um processo de repensar, de renovar, de reorganizar; se se reduz a uma pura prática burocrática, ao desempenho de uma tarefa designada, perde todo o seu valor e o seu sentido, que é o de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação. (BONDIOLI, 2004, p.146)

A avaliação institucional tem, pois, em sua essência a finalidade de apresentar à instituição um retrato da sua realidade, e quando se tem critérios bem definidos demonstra a possibilidade de mudança, a fim de melhorar a qualidade educativa.

A avaliação institucional é bastante complexa, pois deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais e envolve todas as pessoas que participam daquele contexto (professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagógico, diretor). É importante frisar que esse processo requer o envolvimento de todos esses sujeitos, numa dinâmica de co-responsabilidade, pois implica uma espécie de “balanço crítico” para repensar o que foi proposto e o que está sendo feito. Quando a instituição decide avaliar a realidade educativa que propicia às crianças pequenas e seus familiares, está possibilitando o aperfeiçoamento de todos, com base na exigência de se auto-observar e de ser observado, julgando acertos e dificuldades para buscar mudanças e conquistar formas mais adequadas de realização do trabalho. Portanto, a avaliação envolve um percurso formador, articulando as demandas específicas da instituição, as condições de trabalho dos profissionais e as concepções que norteiam suas práticas. (PARANÁ, 2006, p.65)

O conceito de avaliação institucional é tão complexo quanto o próprio processo avaliativo, sendo permeado por aspectos relacionais específicos de cada instituição, embora seja norteado, no caso de Curitiba, pelos *Parâmetros e Indicadores de Qualidade* para os Centros Municipais de Educação Infantil. Esse processo avaliativo da instituição tem como principal objetivo proporcionar avanços, delinear um caminho possível para efetivação da qualidade educativa, como afirma o artigo 206, da Constituição Federal que determina que o ensino seja ministrado com base, entre outros, no princípio da garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Desse modo, a questão que aqui se coloca é que estabelecer um padrão de qualidade é uma responsabilidade do poder público, e, as instituições que oferecem

educação infantil, sendo um braço do Estado devem cumprir o estabelecido pelas políticas públicas para conta de garantir a qualidade da oferta de atendimento.

3.2 PARÂMETROS E INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o intuito de constituir uma política para a Educação Infantil de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil em Curitiba, foi elaborado um documento que estabelece parâmetros e indicadores para essas instituições. De acordo com a Secretaria, esse documento foi elaborado,

(...) com base nos parâmetros do MEC (BRASIL, 2006), nas observações e relatos dos profissionais da educação infantil e nas experiências significativas vivenciadas pelas unidades nos últimos anos, considerando a organização dos espaços, a diversidade e qualidade de propostas às crianças, o investimento na gestão democrática e, principalmente, o interesse e o envolvimento dos profissionais para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho com as crianças. (CURITIBA, 2009, p.9)

Ainda nesse documento, a secretaria faz referência à diversidade presente nos diversos equipamentos que fazem parte da rede e assegura que toda unidade será respeitada nas suas particularidades.

Vale ressaltar a diversidade presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) referente aos espaços físicos internos e externos dos CMEIs, as condições arquitetônicas e materiais, as especificidades das equipes de profissionais e das comunidades em que se situam. Nesse sentido, a SME propõe uma ação conjunta, reconhecendo que, a partir desses parâmetros, cada unidade será respeitada no processo de efetivação da oferta de serviços de qualidade. (CURITIBA. 2009, p.9)

De acordo com o documento do MEC, parâmetro é a referência, o ponto de partida, o ponto de chegada ou a linha de fronteira, podendo ser definido como a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (BRASIL, 2006).

De acordo com BONDIOLI, a elaboração de um sistema de indicadores de qualidade educativa própria para os centros de educação infantil se faz necessária para que haja transparência na “missão” estabelecida e explicitação dos critérios de interpretação da função dessas instituições.

(...) revelou-se a necessidade de identificar os "componentes indispensáveis" e as "condições indispensáveis" da creche. Trata-se de aspectos de qualidade irrevogáveis, já que garantem a creche a possibilidade de corresponder ao mandato educativo que a caracteriza, de corresponder, verdadeiramente, aos objetivos para o qual foi projetada e não de se sujeitar, implicitamente, a outras lógicas, como as da custódia, da assistência do abrigo. Não é simples fazer com que as instituições sociais correspondam verdadeiramente à missão que as caracteriza. Para fazê-lo, antes de tudo, é obrigatório tornar transparente essa "missão", explicitar os indicadores – entendidos como critérios de interpretação da creche, expressa no seu nível de excelência por alguns aspectos que consideramos indispensáveis à própria creche. (BECCHI, 2000 apud BONDIOLI, 2004, p.40)

Identificar os elementos que são indispensáveis a uma unidade que ofereça Educação Infantil, definindo padrões mínimos de qualidade para funcionamento, é um primeiro passo para consolidar uma política educacional para esse nível de ensino, objetivando uma unidade, um padrão dentro de uma rede.

Sendo assim, "indicadores servem para detalhar em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados ou em que medida uma determinada situação está ocorrendo segundo o esperado". (CURITIBA, 2009, p.9).

A explicitação dos critérios para elaboração de indicadores deve fazer parte do processo de planejamento das atividades cotidianas das instituições, de modo que cada um se sinta coligado e consciente do seu próprio trabalho, aproximando-se assim dos objetivos estabelecidos pela proposta pedagógica. Esse processo deve ser motivo de reflexão e, periodicamente discutidos coletivamente, com a finalidade de repensar e de reformular ações.

Os parâmetros estabelecidos pelo município englobam todos os aspectos físicos, materiais, pedagógicos e de formação, ou seja, permeiam todas as práticas, ações e pessoas envolvidas no processo educativo. Elencados em 13 itens, os parâmetros garantem o direito da criança a organização dos espaços, a brincadeira e a organização do brincar, os espaços de alimentação e sua organização, a construção da identidade, a um ambiente educativo, ao movimento, ao contato com as linguagens artísticas e os materiais de expressão, o acesso a literatura e aos livros, também se garante o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, bem como do pensamento lógico-matemático e o contato e relação com espaços/ambientes naturais e sociais. (CURITIBA, 2010).

Cada parâmetro vai englobar diversos indicadores que são observados com o intuito de garantir a qualidade da educação, são traçados objetivos e para estes são

estabelecidas ações que devem ser feitas a fim de consolidar o direito da criança. Especifica-se no próximo item um pouco mais sobre o parâmetro que é objeto desse trabalho.

3.3 POLÍTICAS MUNICIPAIS RELACIONADAS AO PARÂMETRO “NOSSAS CRIANÇAS TEM DIREITO A SEREM EDUCADAS POR PROFISSIONAIS QUALIFICADOS”

Têm-se ciência que um dos elementos que afetam diretamente a educação relaciona-se a formação do profissional que nela atua, sendo necessária uma qualificação mínima e uma prática diária e bem elaborada de formação continuada.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a formação do profissional de Educação Infantil acontece em cursos com carga horária e certificação específica e nos momentos em que participa de formação continuada em serviço no CMEI, ou seja, durante o tempo de permanência e nas reuniões pedagógicas, quando tem a possibilidade de estudar, repensar sua prática à luz de referenciais teóricos e planejar o trabalho com sua equipe. (CURITIBA, 2010, p.65).

As diretrizes do município relacionam, como é necessário com as normas estabelecidas nacionalmente através da LDB, que estabelecem alguns princípios que devem reger a formação do profissional que atua na educação, o artigo 61 estabelece que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, art. 61)

A experiência profissional é bastante valorizada, sendo que deve se ter em conta atividades realizadas em outros espaços educativos, sendo necessária sempre a relação entre teoria e prática. Além disso, a lei estabelece ainda que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1990).

A prefeitura tem investido em cursos de formação continuada que são oferecidos com diversos enfoques e escolhidos pelos profissionais da educação, sendo que os cursos em geral ocorrem nos horários destinados à permanência (hora-atividade) do educador. Tal formação é sempre certificada de acordo com a carga horária do curso. Além dos cursos, realiza-se a semana de estudos pedagógicos, nos quais são realizadas palestras a partir de temas escolhidos de acordo com as necessidades do CMEI. Ocorre também assessoria e planejamento com os pedagogos, sendo que uma das tardes é destinada a atividades de planejamento.

Os educadores têm uma carga horária bastante extensa, de 40h semanais. Não há uma legislação nacional que estabeleça o número de alunos por turma, mas a resolução 02/05 do CEE/PR estabelece em seu artigo 21 a metragem de 2,20m² por criança no berçário. Para regulamentar a quantidade de crianças dentro das salas existe uma portaria municipal de nº 26/05 de 09/11/2005 que estabelece que no berçário I e II pode-se ter no máximo 18 alunos, sendo 6 alunos por educador, maternal I 10 alunos por educador em um total de 30, no maternal II e III são 10 crianças por educador em um total de 30, como no pré, mas a relação professor e aluno é de 15 por educador.

Apesar do número de alunos ser regulamentado ele parece grande, haja visto que as crianças precisam ser cuidadas e educadas, respeitando e avaliando suas individualidade. Existem especificações estaduais também em relação ao espaço destinado a cada criança, sendo estabelecido 1,5 m² por criança atendida, o que nem sempre é respeitado.

3.4 ANALISANDO OS INDICADORES

A política de avaliação institucional é realizada uma vez ao ano, quando se reúnem toda a comunidade escolar (pais, professores, direção) e analisam as condições do CMEI através de um questionário que contém os indicadores de cada parâmetro, sendo que se deve avaliar cada item se ocorre, ocorre parcialmente ou não ocorre. Os quesitos referem-se desde a adequação do mobiliário, ao monitoramento do portão, substituição dos brinquedos e caixas quando estão

danificados, se ocorrem estudos com os professores orientados pelos pedagogos, bem como se as crianças são oportunizadas ao contato com as diversas linguagens, se participam de atividades que incentivem sua criatividade, coordenação motora, etc.

São sete os parâmetros, o foco deste trabalho situa-se no parâmetro “Nossas crianças têm o direito a serem educadas por profissionais qualificados”. Nesse, existem 14 indicadores, sendo que o primeiro indicador parece fazer parte de uma questão estrutural das unidades, que é assim descrito “1. A Equipe Pedagógica-Administrativa (EPA) organiza espaço para estudo e planejamento dos profissionais, quando o CMEI não tem um espaço construído para esse uso.” (CURITIBA, 2009b). Na última avaliação entre os 170 CMEIs, 151 deles afirmaram que o indicador ocorre o que aponta que mesmo não havendo um espaço destinado para estudos, a instituição consegue organizar o espaço. Apenas 8 unidades afirmaram que isso ocorre eventualmente, o que nos leva a crer que não exista um espaço fixo e nem horário determinado para esse fim, e, nesse caso, não há trabalho sistemático. Em 3 unidades esse espaço é indicado como inexistente e 8 unidades não responderam.

Os indicadores 2, 3, 4 estão relacionados ao trabalho do pedagogo dentro das unidades de educação infantil – uma figura relativamente nova na instituição, uma vez que até 2004 não fazia parte do quadro efetivo das unidades, pois, até então o trabalho pedagógico era planejado por profissionais técnicos que não tinham vínculo com as unidades para ser executado pelos educadores, que não participavam no planejamento.

Durante muitos anos, educadores dos CMEIs atuaram como executores de ações pedagógicas pensadas por outros profissionais, pois não tinham formação, espaço nem tempo para planejar seu trabalho dentro da instituição. Aos poucos, foram complementando seus estudos e tornando-se mais participativos no processo educacional. Atualmente buscam formação específica para atuar na função, ou seja, estão legitimando sua condição de profissionais da Educação Infantil, capazes de pensar e planejar sua ação pedagógica, com espaços e tempos definidos para essa finalidade. (CURITIBA, 2006,p.34)

Uma vez que a importância da profissionalização do educador foi reconhecida, a figura de um pedagogo em cada unidade de Educação Infantil se tornou indispensável para a qualidade do trabalho educativo, sendo hoje existente esse profissional em todas as instituições.

Em relação ao indicador 2 interroga se o pedagogo apresenta, anualmente, mediante diagnóstico avaliativo preliminar, plano de formação continuada em

serviço. Da totalidade das instituições municipais, 154 CMEIs asseguraram que esse item está consolidado, 10 responderam que ocorre eventualmente, 2 responderam que isso não acontece e 4 não responderam a essa questão (ver gráfico 2).

O indicador 3, questiona se os pedagogos participam, mensalmente, de encontros de formação para atuar como formadores e articuladores das questões pedagógicas no CMEI. Os resultados indicam que isso se consolidou em 167 instituições, em 1 eventualmente e em 1, inexistente.

No que se refere ao indicador 4, a Equipe Pedagógica Administrativa (EPA) deve participar mensalmente de encontro de supervisão do trabalho educativo realizado no CMEI. Esse está consolidado em 165, e em 4 eventualmente

Na medida em que o cotidiano institucional privilegia reuniões pedagógicas, sessões de supervisão e outras ações coletivas que se pautam pela busca de solução dos problemas, pela discussão aberta das concepções e das práticas, e pela e pela construção de significados compartilhados na IEI, está-se promovendo tanto o aperfeiçoamento profissional quanto o institucional. (PARANÁ, 2006, p.68)

No gráfico 2 podemos observar que o indicador 5, ou seja, se é destinado tempo semanal para estudo e planejamento (permanência) para os profissionais, conforme a carreira de atuação (ver gráfico abaixo).

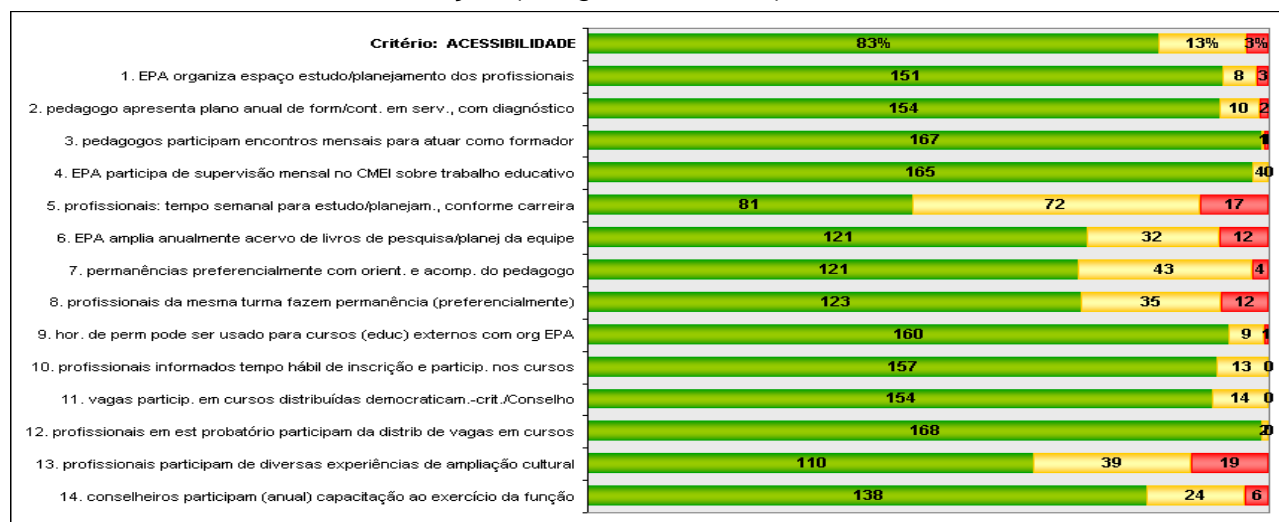


GRÁFICO 2 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO PARAMETRO VII “NOSSAS CRIANÇAS TEM DIREITO A SEREM EDUCADAS POR PROFISSIONAIS QUALIFICADOS” DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA - 2009.

Fonte: SME

Este é o que apresenta menor percentual de consolidação: apenas 81, dos 170 CMEIs que fizeram parte da avaliação, consideram esse indicador consolidado

em suas unidades, 72 unidades responderam que as permanências ocorrem eventualmente e 17 unidades afirmaram que o tempo destinado ao estudo e planejamento dos profissionais. É um dado preocupante, uma vez que a falta de tempo destinado para estudo e planejamento pode comprometer a qualidade do trabalho educativo. A análise desse dado nos leva a levantar algumas hipóteses a respeito do déficit nesse indicador, uma vez que a própria Secretaria reconhece a importância desse momento.

O pedagogo atuando como formador dos profissionais de modo contínuo e planejado, garantindo que as permanências de estudos sejam espaços efetivos de reflexão sobre a prática, de avaliação e planejamento de seu trabalho, com base nas aprendizagens das crianças. O diretor dando suporte e oportunizando a realização do projeto pedagógico dentro da instituição, o que implica na coordenação de recursos humanos e materiais e na busca de condições para efetivação das propostas (...). (CURITIBA, 2006, p.34-35)

Uma das hipóteses levantadas, diz respeito à falta de funcionários para cobrir essas permanências, ou seja, não existem funcionários suficientes para que os profissionais possam sair das classes para fazer estudos e planejamentos sem que as turmas fiquem descobertas.

Outra hipótese é a existência de um número grande de afastamentos, tais como Licença para Tratamento de Saúde prolongado (LTS), Laudos Temporários, Licença Prêmio e Licença Maternidade. De todos esses casos, o único até agora que conta com substituição de educadores é a Licença Maternidade – nessa ocorrência, a unidade recebe um funcionário para cobrir a licença da educadora que fica ausente por seis meses.

No caso da Licença Prêmio não há substituição. Desse modo, não só as permanências ficam prejudicadas, mas provoca uma espera grande para que alguns servidores possam usufruir de seu direito a essa licença.

Quando esses afastamentos são numerosos fica impossível para as unidades garantir o tempo destinado a estudos e planejamento. Em alguns casos, os horários de permanência são reduzidos – passam a ser de quatro horas, de duas horas – e, em determinadas unidades deixam de acontecer, até que a situação se normalize, ou seja, que o quadro de funcionários esteja completo.

Outro aspecto que chama a atenção nesse indicador é que o texto não deixa claro qual é o profissional tem direito a esse tempo de estudos, uma vez que

somente diz “conforme a carreira de atuação”. Se esse direito se refere apenas aos profissionais do magistério, os profissionais que atuam como educadores ficariam teoricamente sem esse direito. O que muitas vezes acontece pelos motivos já citados acima.

Consequentemente, os indicadores 7 – “Nas permanências, os estudos e planejamento ocorrem preferencialmente com acompanhamento e orientação do pedagogo” – e 8 – “Preferencialmente, os profissionais da mesma turma realizam juntos a permanência para estudo e planejamento” (CURITIBA, 2009, p. 24), são os que apresentam os menores percentuais de consolidação. Com relação ao indicador 7, 121 CMEIs fazem as permanências com o acompanhamento do pedagogo, 43 deles o fazem eventualmente e em 4 essa prática é inexistente, 2 dos 170 não responderam. Já no indicador 8, dos 170 CMEIs avaliados, em 123 os profissionais da mesma turma realizam as permanências juntos, em 35 o fazem eventualmente e 12 deles isso não acontece.

O indicador 6 determina que a EPA amplie, anualmente, o acervo de livros para fundamentação dos estudos e planejamento da equipe (CURITIBA, 2010, p. 24). Os indicadores 9, 10, 11 e 12 estão relacionados aos cursos oferecidos pela SME, para capacitação em serviço dos profissionais, esses indicadores apresentam os maiores índices de consolidação, demonstrando o investimento em cursos de capacitação profissional em serviço, de acordo com o art. 61 da LDB: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos (...) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). A deliberação 02/2005 do Estado do Paraná também explicita que “a mantenedora promoverá aperfeiçoamento dos profissionais de Educação Infantil em exercício, de modo a viabilizar formação continuada” (PARANÁ, 2005, art. 17). E ainda exige, inciso XIV, que a instituição apresente um plano de capacitação permanente dos profissionais da instituição no processo para autorização de funcionamento (art. 38). Esses indicadores dizem respeito à acessibilidade dos profissionais a esses cursos, através da informação e distribuição de vagas para os mesmos.

O indicador 9 estabelece que “O horário de permanência pode ser utilizado pelos profissionais para realização de cursos externos ao CMEI, relacionados à área

de atuação, conforme organização da EPA”, é uma prática que já está consolidada em 160 CMEIs.

O indicador 10 “Os profissionais são informados pela EPA a respeito dos cursos ofertados pela SME, reuniões e encontros pedagógicos em tempo hábil para ciência, inscrição e participação”, sugere uma relação de respeito entre o profissional e a equipe pedagógico/administrativa já que está consolidada em 157 CMEIs, porém em 13 unidades essa prática ocorre eventualmente. Tal questão está intimamente ligada à vida profissional do servidor e sua carreira, uma vez que os certificados desses cursos realizados são utilizados para o crescimento vertical dos servidores, além de proporcionar unidade pedagógica e administrativa.

Em relação ao indicador de número 11 – “As vagas para participação em cursos são distribuídas democraticamente, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho do CMEI” –, 154 CMEIs afirmaram já ter consolidado essa prática.

Acredita-se que a participação do Conselho de Escola na estipulação de critérios para a distribuição das vagas para os cursos indica, de um lado, certa democratização da gestão, uma vez que os cursos realizados pelos profissionais que trabalham diretamente com as crianças e que estes estão sendo qualificados para melhorar a qualidade de atendimento na unidade. De acordo com a deliberação do Governo do Estado do PR “além de constituir um aspecto fundamental da profissionalização, a formação continuada deve atender a outro objetivo: o desenvolvimento institucional”. (PARANÁ, 2006, p.67) Por outro lado, indica que não há vagas para todos, o que é uma limitação para a obtenção da qualidade pretendida.

O indicador 12 – “Profissionais em estágio probatório também participam da distribuição das vagas para cursos” –, apresenta o maior percentual de consolidação, com 168 dos 170 avaliados. Isso indica que não há distinção entre os profissionais com mais tempo na rede e os que acabaram de ingressar nas unidades.

Ao analisarmos os dados do indicador 13 – “Os profissionais participam de diversas experiências, em diferentes espaços, tendo em vista sua ampliação cultural (ex.: visita a museus, exposições, bibliotecas e outros)” –, percebemos que esse indicador apresentou baixo índice de consolidação. Apenas 110 CMEIs afirmaram que essa é uma prática consolidada, 39 responderam que ela acontece eventualmente e 19 unidades alegaram que ela é inexistente.

Um aspecto que não deve ser descuidado quando tratamos da formação docente diz respeito às oportunidades de ampliação do universo cultural que devem ser proporcionadas aos professores. Isso requer que a IEI ou a rede de ensino inclua em seu programa de formação continuada a participação em atividades culturais de diversas naturezas. A constituição de acervos de livros, filmes e outros bens culturais, bem como a realização de debates sobre peças teatrais, filmes, livros, artes plásticas e outras manifestações artístico-culturais podem ser providenciadas pela IEI ou pela rede de ensino. (PARANÁ, 2006, p.68)

A ampliação do universo cultural de profissionais que atuam na área da educação favorece concomitantemente quem educa e quem é educado, pois, favorecendo o acesso à cultura desses profissionais além de proporcionar enriquecimento pessoal, aumenta as oportunidades de conhecimento das crianças.

No indicador 14 – “Os conselheiros participam anualmente de capacitação para exercer sua função” (CURITIBA, 2009, p. 24), 138 CMEIs responderam que na sua unidade essa é uma prática consolidada, 24 unidades afirmaram que acontece eventualmente e 6 delas alegaram que é uma prática inexistente.(Ver anexo II)

Esse indicador trás um elemento imprescindível para a gestão democrática, a participação da comunidade escolar. Para que essa participação seja relevante e colabore ativamente na gestão da unidade é essencial que os conselheiros eleitos pela comunidade tenham acesso às informações em igualdade de condições com os demais membros.

A participação em cursos e aperfeiçoamento trás consigo a oportunidade de conhecer os mecanismos de gestão e algumas informações sobre legislação e funcionamento da unidade que serão ferramentas importantes para garantir a paridade nas discussões e tomadas de decisão.

Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade. Mas a participação só é efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições adequadas para tal (BOBBIO, 2002), pois não parece possível um sujeito participante avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não tem acesso às informações que lhe permitam produzir tal avaliação. (SOUZA, 2009, p.135)

Não se teve acesso aos dados mais detalhados do ano de 2010, contudo pelo gráfico 3 é possível observar que o Parâmetro VII, que é o objeto desse estudo, apresentou um aumento de 4% em relação ao ano de 2011.



GRÁFICO 3 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA - 2009- 2010.

Fonte: SME

Analisando o gráfico percebe-se um crescimento de 4% nos indicadores entre 2009 e 2010, mostrando que mais CMEIs cumprem o que é proposto para o parâmetro VI (aqui estudado), além disso, nota-se que uma boa parte das unidades, 91% tem consolidado a maioria das práticas elencadas pelos indicadores desse parâmetro (VII – Nossas crianças tem direito a serem educadas por profissionais qualificados), porém ainda é preciso avançar no sentido de garantir a todas as escola e melhorar a prática, que muitas vezes difere um pouco do que é proposto.

É preciso avançar especialmente no que se refere à questão de vagas, uma questão bastante séria na educação infantil, bem como na definição e valorização do profissional que atua nessas instituições, políticas essas que são tratadas no próximo item.

3.5 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO PARA OS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A elaboração dos *Parâmetros e Indicadores de Qualidade para Educação Infantil* demonstra empenho em explicitar qual é a função, a missão dessa etapa da Educação Básica, deixando clara a sua função de indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o que uma instituição deve possuir para garantir uma oferta de qualidade.

Uma das questões importantes da qualidade, como já explicitado, refere-se aos profissionais que nela atuam. Nos últimos anos vêm ocorrendo uma significativa mudança em relação à profissionalização do educador que atua na Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Curitiba.

A carreira foi regulamentada pela lei municipal 12083/2006, que separou as carreiras de educador infantil e educador social, especificando quais os papéis de cada um e principalmente separando a ação social da ação educativa (Anexo I).

Nos concursos, anteriores a 2006, não havia separação entre os dois cargos ficando a escolha de atuação a cargo do funcionário. Essa falta de regulamentação propiciava a desvalorização de ambas às funções, demonstrando falta de preocupação do poder público, tanto com os servidores quanto com os usuários do sistema, uma vez que os servidores que atuavam na educação infantil não precisavam ter formação específica em educação.

Com a Lei Municipal nº 12083 de 19 de dezembro de 2006, as carreiras foram separadas, e algumas questões tiveram que ser pensadas uma vez que o quadro contava com muitos servidores que não possuíam a escolarização prevista para a nova função. Para essa questão foram criados os procedimentos de transição.

A Carreira de Educador será composta de: I - Parte Permanente, com 3 (três) níveis: a) Nível I - composto pelos servidores que vierem a ser transpostos mediante procedimento específico de Transição previsto nesta lei, após aquisição de uma das formas de escolarização previstas no art. 2º desta lei, ou ainda por concurso público. b) Nível II - alcançado mediante transposição decorrente de procedimento de Crescimento Vertical, acessível somente para os servidores provenientes da mesma área no Nível I da carreira. c) Nível III - alcançado mediante transposição decorrente de procedimento de Crescimento Vertical, acessível somente para os servidores provenientes da mesma área no Nível II da carreira. II - Parte Especial Ensino Fundamental - composta pelos servidores já enquadrados na Parte Especial que até a data da publicação da presente Lei não tiverem sido transpostos para a Parte Permanente do quadro. III - Parte Especial Ensino Médio - composta por todos os servidores transpostos por Procedimento de Transição para a Parte Permanente do quadro. § 1º O servidor enquadrado conforme inciso II deste artigo que vier a concluir a escolarização prevista no art. 2º, caput ou parágrafo único desta lei, poderá ser transposto para a Parte Permanente do quadro, mediante aprovação em procedimento de Transição. § 2º Os servidores titulares do cargo de Educador da carreira de Educador que já tenham obtido transposição para o Nível II da carreira, serão enquadrados na Parte Especial Ensino Médio da nova carreira, por força do novo requisito de ingresso estabelecido no art. 2º desta lei, assegurados como vantagem pessoal os ganhos financeiros já obtidos com essa transposição. (CURITIBA, 2006, art. 5).

De acordo com a citada Lei, a administração pública poderá recorrer desse procedimento de transição até o ano de 2020, e durante esse período não haverá limite de vagas, ou seja, todo servidor que desejar participar desse procedimento de mudança de quadro poderá fazê-lo. A extinção desse quadro especial deverá ocorrer progressivamente assim que as vagas forem sendo transpostas.

§ 3º A Parte Especial Ensino Fundamental e a Parte Especial Ensino Médio a que aludem os incisos II e III deste artigo serão progressivamente extintas, transpostas as respectivas vagas para a Parte Permanente do quadro a cada procedimento de Transição homologado, bem como em caso de aposentadoria, exoneração, demissão ou óbito dos ocupantes. (CURITIBA, 2006, art. 5).

O plano de carreira também foi regulamentado pela Lei 12083, em seus artigos 9º e 10 que trata do mapeamento de competências,

Fica inserido nas carreiras regidas por esta lei o Sistema de Mapeamento de Competências de Pessoal, instrumento de gestão de pessoas que objetiva o desenvolvimento profissional de seus integrantes, orientando suas possibilidades de crescimento profissional, refletindo as expectativas e necessidades da Administração. O Sistema de Mapeamento abrange: I - o processo de Avaliação de Competências; II - os Programas de Qualificação Profissional; III - as demais ações desenvolvidas pela Administração. (CURITIBA, 2006, art. 9;10).

O crescimento horizontal fica fundado nos artigos 11 e 12 que estabelece os critérios para a obtenção do crescimento que ocorre a cada 2 anos

A participação no procedimento de Crescimento Horizontal está condicionada ao atendimento do seguinte: I - ter estabilidade no cargo; II - não ter sofrido penalidade disciplinar resultante de processo administrativo regulado por lei ou decreto, no período compreendido entre a publicação do edital do procedimento anterior e a publicação do edital do procedimento que estiver sendo deflagrado. III - estar em efetivo exercício das atribuições do cargo; IV - apresentar o formulário de Gestão Profissional, devidamente preenchido. V - não ter afastamentos que perfaçam mais de 45 dias (quarenta e cinco) dias, no interstício. § 1º Para o Procedimento de Crescimento Horizontal, considerar-se-á o resultado do processo de Avaliação de Competências realizado no interstício, conforme regulamentação desta lei. (CURITIBA, 2006, art. 11).

O crescimento vertical por merecimento é garantido nos artigos 14, 15, 16, 17,18 e 19. Esse crescimento estabelece que se preencham basicamente as mesmas condições que no horizontal, já citadas acima. Sendo a pontuação calculada a partir de duas partes

[...] - pontuação obtida no último Crescimento Horizontal; II - apresentação e validação de: a) escolarização formal superior à exigida para o exercício do cargo; b) tempo de efetivo exercício no cargo; c) participação em conselhos instituídos por legislação municipal, estadual ou federal; d) participação em bancas de concursos públicos realizados pelo Município de Curitiba; e) participação em comissões instituídas por decreto e portarias; f) participação nas APFs como membro da Diretoria, da Assessoria Técnica ou Conselho Deliberativo e Fiscal e Tesouraria; g) participação como docente em programas de capacitação promovidos pelo IMAP ou por delegação daquele Instituto; h) participação como docente em programas de capacitação, desde que devidamente comprovada; i) trabalhos publicados; j) participação em cursos de aperfeiçoamento com carga horária superior a 180 horas. (CURITIBA, 2006, art. 15).

Anualmente é estabelecido um número de vagas que serão ofertadas para o crescimento vertical, ou seja, somente os servidores com pontuação mais alta conseguem avançar no plano. O direito ao crescimento apesar de existir não se estende a toda a categoria que poderia obtê-lo. Soczek (2006) ao analisar o procedimento de crescimento da prefeitura critica seu caráter meritocrático, que controla o número de pessoas que vão ter uma remuneração melhor.

[...] o educador está submetido diretamente a um diretor indicado pela Prefeitura Municipal de Curitiba e que portanto, em sua maioria, incorpora o discurso de que é preciso produtividade e eficiência no trabalho realizado no interior da Instituição, sem considerar a realidade concreta das condições de trabalho dos educadores (muitas crianças em sala de aula, uma carga horária excessiva, entre outros pontos) e sua formação. Assim, a responsabilidade por ser criativo e inovador é posto como um mérito individual do educador, o que desconsidera as condições reais em que esse está inserido. (p. 82).

Se um profissional ingressar na carreira de educador Prefeitura Municipal de Curitiba atualmente, terá uma carga horária de 40h e será enquadrado na referência 145 A da tabela de Plano de Cargos e Salários (tabela 1), sendo sua remuneração de R\$ 1.150,41. Sendo a formação de nível médio na modalidade normal a mínima exigida.

TABELA 1 – PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS DO EDUCADOR – CURITIBA, 2010.

abr/10	Pad/Ref	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Parte Especial Fundamental	139	695,65	715,13	735,15	755,73	776,90	798,65	821,00	844,01	867,62
	140	891,94	916,91	942,57	968,96	996,10	1.023,99	1.052,65	1.082,13	1.112,43
	141	1.143,58	1.175,61	1.208,51	1.242,34	1.277,14	1.312,89	1.349,67	1.387,47	1.426,32
Parte Especial Médio	142	1.143,58	1.175,61	1.208,51	1.242,34	1.277,14	1.312,89	1.349,67	1.387,47	1.426,32
	143	1.466,25	1.507,29	1.549,50	1.592,89	1.637,49	1.683,33	1.730,48	1.778,93	1.828,74
	144	1.879,94	1.932,57	1.986,69	2.042,31	2.099,50	2.158,29	2.218,73	2.280,84	2.344,70
Parte Permanente Nível I	145	1.150,41	1.182,60	1.215,72	1.249,75	1.284,75	1.320,72	1.357,71	1.395,72	1.434,80
	146	1.474,96	1.516,28	1.558,72	1.602,37	1.647,24	1.693,37	1.740,78	1.789,52	1.839,63
	147	1.891,14	1.944,08	1.998,52	2.054,48	2.112,00	2.171,15	2.231,93	2.294,43	2.358,67
Parte Permanente Nível II	148	1.322,95	1.359,99	1.398,09	1.437,21	1.477,46	1.518,82	1.561,36	1.605,08	1.650,02
	149	1.696,23	1.743,72	1.792,52	1.842,72	1.894,33	1.947,38	2.001,90	2.057,94	2.115,58
	150	2.174,80	2.235,71	2.298,30	2.362,64	2.428,81	2.496,81	2.566,74	2.638,59	2.712,48
Parte Permanente Nível III	151	1.521,39	1.563,99	1.607,80	1.652,81	1.699,09	1.746,66	1.795,56	1.845,84	1.897,52
	152	1.950,66	2.005,27	2.061,43	2.119,15	2.178,48	2.239,47	2.302,18	2.366,63	2.432,92
	153	2.501,04	2.571,06	2.643,04	2.717,04	2.793,13	2.871,34	2.951,73	3.034,39	3.119,36

Fonte: CURITIBA, 2010.

Como se pode perceber pela tabela o final da carreira, no último nível (III) com o mais alto nível de formação chega a R\$ 3.119,36, o que não é muito elevado para um profissional com as responsabilidades de um educador e que trabalha 8h por dia, muitas vezes em condições bastante precárias.

Além das questões já elencadas, existem outros fatores que dificultam a efetivação desse indicador para alcançar a qualidade desejada, e para a efetivação do Parâmetro VII – “Nossas crianças têm direito a serem educadas por profissionais qualificados”.

A falta de funcionários para garantir as horas de planejamento e estudos dos profissionais que estão em sala é um dos fatores agravantes, pois prejudica o trabalho educativo uma vez que os profissionais deixam de ter o tempo necessário para planejamento e avaliação das atividades e para o aperfeiçoamento profissional em serviço.

Embora a política de valorização desses profissionais tenha avançado muito nos últimos anos, inclusive no que diz respeito à formação em serviço que é oferecida regularmente – o que se materializa na melhoria da qualidade educativa do trabalho dos profissionais, proporcionando maior conhecimento sobre a ação pedagógica e sobre o desenvolvimento infantil – muito ainda precisa ser realizado.

3.6 AVALIANDO A AVALIAÇÃO

Muitos agentes podem motivar um processo de avaliação, mas, sem dúvida, o pano de fundo sempre é a questão da qualidade, seja pela busca da melhoria, seja pela legitimação da qualidade já adquirida.

Em se tratando de educação, e especificamente de educação infantil, o desafio é ainda garantir condições básicas de atendimento nos equipamentos, principalmente se esses contam com financiamento público.

Pode-se avaliar para realizar um ato de autoridade e reafirmar uma posição de poder; pode-se avaliar para demonstrar a própria superioridade e excelência; pode-se avaliar para tomar decisões sensatas; pode-se avaliar para refletir sobre o que foi realizado com a finalidade de formular hipóteses de melhoria. (BONDIOLI, 2002, p.144)

A busca pela qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil nos conduz a uma reflexão sobre a função da Avaliação Institucional, aliada a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola. A Avaliação Institucional, como um instrumento possível, deve servir para aprimorar constantemente o Projeto Pedagógico e o Plano de ação na instituição.

A Avaliação Institucional não deve ser confundida com a Avaliação Educacional que trata especificamente da aprendizagem, currículo e desempenho escolar dos alunos, pois segundo BELLONI “a Avaliação Institucional é mais ampla e abrangente: refere-se ou trata de políticas, instituições, planos, programas e projetos, assim como das estratégias ou mecanismos utilizados para sua implementação”. (2003, p.87).

A educação Infantil precisa ser cobrada pelo que ela realmente deve ser, pela sua função distinta de “cuidar e educar” a primeira infância. É nessa ótica que esta deve e quer ser avaliada (BONDIOLI,2004), para ir de encontro às necessidades dos usuários – as crianças e suas famílias.

A creche, de fato, não é apenas um serviço para as famílias que necessitam de atendimento para os próprios filhos, mas é um “lugar público de educação infantil”, uma instituição legitimamente educativa, mesmo não tendo – e não querendo ter – as características de uma escola. Esta é a “missão específica da creche”, como serviço da coletividade e, é com base nela, que a creche deve e quer ser julgada; é com base nela que declara a própria vontade de transparência; é com base nela que deseja começar processos de melhoria. (BONDIOLI, 2004, p. 142-143)

Esse trabalho se propôs analisar especificamente o Parâmetro VII, pois se acredita que os recursos humanos, nesse caso os educadores que atuam na educação de crianças na primeira infância, têm papel fundamental na qualidade do atendimento que é oferecido nas instituições.

Desse modo, uma Política Educacional, que tenha como objetivo melhorar e garantir uma educação de qualidade na sua rede de ensino, não pode deixar de considerar os aspectos relacionados à condição de trabalho de seus profissionais.

Acredita-se que outro instrumento avaliativo, complementar a esse, feito por servidores que atuam diretamente com as crianças poderia fornecer dados mais precisos sobre esses indicadores.

Não esta, nesse sentido, querendo diminuir a importância do papel da participação da comunidade no processo de avaliação. O que se quer esclarecer é o

fato de que os indicadores desse Parâmetro são específicos da rotina dos profissionais (educadores, professores, pedagogo e diretor) e que a comunidade nem sempre tem acesso às informações necessárias ou não possui percepção suficiente sobre o assunto para poder avaliar com isonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil avançou significativamente nos últimos anos, sendo considerada não apenas direito da família trabalhadora, mas principalmente da criança, afinal essa instituição começou a ser vista com uma finalidade própria, como primeira etapa da educação básica, como um espaço privilegiado de *educação e cuidado*.

As atuais concepções da educação infantil, assumidas pelo poder público municipal de Curitiba, privilegiam a criatividade, a imaginação, a construção da identidade, favorecendo o lúdico, o contato com a cultura letrada, com o pensamento lógico-matemático, com os espaços de exploração e convivência. (CURITIBA, 2010).

Porém, apesar dos avanços muito ainda precisa ser feito, especialmente no que se refere à garantia da vaga para todas as crianças. Afinal, a educação infantil, especialmente a creche, ainda está longe de alcançar a universalização, ou mesmo de atender a demanda. Ainda que se tenha construído e investido nessas instituições, elas ainda são insuficientes.

Outra questão que precisa ser mais bem pensada, refere-se ao profissional que atua na educação infantil – o educador infantil – que não é considerado professor e que tem, muitas vezes, uma formação semelhante, mas uma carga horária bem maior e um salário bem inferior ao do docente. Além disso, em muitos locais, esses profissionais têm condições de trabalho bastante precárias, com salas lotadas, falta de materiais, etc.

A prefeitura de Curitiba, com o intuito de avaliar a qualidade das suas instituições estabeleceu *“Parâmetros e Indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil”*. Eles foram elencados como direitos das crianças, sendo sete parâmetros, que traduzem os direitos: a um espaço organizado, aconchegante, seguro e desafiador; à brincadeira; à alimentação saudável; a desenvolver sua identidade; à proteção, ao afeto; à amizade; ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; a serem educadas por profissionais qualificados e a um espaço de convivência democrática. Cada parâmetro é desmembrado em vários indicadores, que são avaliados anualmente por toda comunidade escolar.

O presente trabalho propôs-se a analisar mais especificamente o parâmetro “Nossas crianças têm direito a serem educadas por profissionais qualificados”, haja vista que se entende que um dos elementos centrais da educação é a questão do profissional que nela atua. E, na educação infantil a questão da formação profissional ainda levanta várias discussões, pois, em Curitiba, por exemplo, existem atuando na educação infantil dois profissionais, os educadores e os professores.

Os primeiros têm como exigência de formação mínima o nível médio na modalidade normal, e uma carga horária de 40 horas semanais, para atuar em todas as ‘séries’ da educação infantil. Já os professores, atuam apenas na pré-escola, e tem uma carga horária de 20h, sendo seu salário um maior que o do educador, em uma carga horária bem menor que aquele. O nível mínimo de formação é superior, porém é sabido que muitos educadores também possuem essa formação, sem serem considerados como professores.

Essa distinção mostra também uma diferenciação em relação ao entendimento das necessidades das crianças, afinal, parece que apenas as crianças maiores precisam ser educadas por profissionais mais qualificados, com melhor remuneração.

A análise do parâmetro VII “Nossas crianças tem direito a serem educadas por profissionais qualificados” mostra, que a maioria dos indicadores é avaliado como consolidado em boa parte dos CMEIs, porém é sabido que muito precisa avançar, especialmente no que se refere a falta de profissionais, a garantia da permanência do educador, de assessoramento dos pedagogos a esses profissionais. É preciso avançar no sentido de garantir a ampliação cultural do professores, a realização de cursos, o tempo para o planejamento desses profissionais, afinal se a educação infantil tem o papel de educar, é preciso que haja planejamento e estudo para isso.

Outros indicadores também precisam ser acrescentados, pois os indicadores que estão presentes atualmente representam o que seria o mínimo necessário em uma instituição de educação infantil. Espera-se que esses indicadores sejam repensados anualmente de modo a melhor capturar a qualidade dessas instituições.

Não se pode negar, porém que a iniciativa é importantíssima, avaliar a qualidade é imprescindível afinal, não basta garantir a vaga, é necessário que o serviço realizado colabore com o crescimento e desenvolvimento da infância. Os

avanços não podem ser negados, mas ainda é preciso melhorar, afinal as crianças tem direito a serem educadas por profissionais qualificados.

Na nossa concepção o tipo de instrumento utilizado na hora de fazer essa avaliação pode apresentar alguns limites uma vez que é feita coletivamente impedindo muitas vezes que os profissionais reflitam a fundo a respeito dos indicadores.

Nos ocorre também indicar, que durante essa avaliação pode haver possíveis confusões entre avaliação da instituição e do profissional, bem como da gestão. Esse fato pode levar os educadores a avaliar para cima desconsiderando, que muitas desses indicadores dependem de políticas públicas de responsabilidade do Estado, como a valorização do profissional, contratação de novos profissionais, formação continuada em serviço.

Outro equívoco bastante comum é avaliar para cima, considerando que essa avaliação diz respeito à gestão da unidade, e que uma avaliação negativa poderá prejudicar a direção, essa visão também é bem comum em relação às famílias que ainda consideram a vaga nos Centros Municipais de Educação Infantil um bem social, um favor concedido a eles pelo Estado na figura do diretor.

Consideramos ainda a necessidade de outras pesquisas que verifiquem as condições de trabalho e formação continuada dos educadores, uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto que poderá ser tema para futuros projetos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br> Acesso em: 10/04/2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.senado.gov.br> Acesso em: 15/05/2011.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**, v.2. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 20/05/2010.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**, v.3. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 20/05/2010.

_____. MEC. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**;, v.1 e 2. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 20/05/2010.

_____. MEC.Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 20/05/2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 3ª edição. SP: Cortez, 2003.

BONDIOLI, A. (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução ORTALE, F. L. & MOREIRA, I. P. Revisão Técnica FARIA, A. L.G.; GODOI, E.G. – Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2004.

CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas**. In: MEC/SEF/DPE/COEDI, Braslia-DF, 1995.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da Unesco na formulao e Implementao da proposta pedaggica no estado do Parana na dcada de 1960: o caso da educao no jardim de infncia**. 2008. Tese de Doutorado.

COLLET, M. N. Crianca, infncia e poltica na compreenso dos Profissionais que atuam na educao infantil em Curitiba. IN: **ANPED**, Caxumbu, s/d.

CURITIBA. **Secretaria Municipal da Educao. Diretrizes Curricularres para a educao municipal de Curitiba**. 2006.v.2. Educao Infantil.

_____. **Secretaria Municipal da Educao** Portaria 26/05. **Fixa o nmero de educandos para efeito de composio de turmas nas unidades de Educao e Ensino** de 9 de novembro de 2005. Disponvel em:

<http://www.cidadedoconhecimento.curitiba.pr.gov.br> Acesso em: 05/09/2011

_____. Cmara Municipal de Curitiba. Lei 12083/06. **Reestrutura as carreiras de educador** de 19 de dezembro de 2006.

_____. LEI 13442. **Estabelece a reviso anual dos vencimentos aplicados a todos os servidores municipais, agentes pblicos e polticos da prefeitura municipal de Curitiba**. 13 de abril de 2010.

_____. **EDITAL N.º 09/2010**. Fixa normas para concurso pblico. Curitiba, 2010.

MANAGUTE, E. **Educar a infncia: Estudo sobre as primeiras creches pblicas da rede municipal de educao de Curitiba (1977-1986)**. Curitiba, 2009, Dissertao de Mestrado.

NUNES, Deise Goncalves. **Educao infantil e mundo poltico**. Rev. Katl. v. 12 n. 1. Florianopolis p. 86-93 Jan./jun. 2009.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educao do. **Deliberao n.02/2005**. Curitiba: 06 de Junho de 2005. Disponvel em: <http://www.parana.pr.gov.br> Acesso em: 03/03/2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica na Educação infantil**. 2006
Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br> Acesso em: 01/07/2011.

PASCHOAL, J.D; MACHADO, C. G. M. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br . acesso em 07/08/2011.

SOCZEK, M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)**. Curitiba, 2006, Dissertação de Mestrado

SOUZA, A. R. DAMASO, A. F. Análise das Políticas Educacionais na Oferta de Educação Infantil na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná. In: **Jornal de Políticas Educacionais** ,Nº 2 Curitiba, setembro de 2007 p. 32–40.

SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 25, n 03 p.123-140. dez 2009.

TURINA, K, F,R. **Escola maternal: história, assistência e escolarização da infância em curitiba (1928-1944)**. Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 2010.
ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

Lei 12083/06 | Lei nº 12083 de 19 de dezembro de 2006 de Curitiba

"REESTRUTURA AS CARREIRAS DE EDUCADOR, ATENDIMENTO SOCIAL DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA E DE ATENDIMENTO SOCIAL DA FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL - FAS; ALTERA AS ÁREAS DE ATIVIDADE DE ATENDIMENTO SOCIAL, ATENDIMENTO SÓCIO-PREVENTIVO, EDUCAÇÃO INFANTIL, SERVIÇOS DE CRECHE E RISCO SOCIAL NA ADMINISTRAÇÃO DIRETA; SUPRIME AS ÁREAS DE ATENDIMENTO SOCIAL E RISCO SOCIAL NA FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL; REVOGA A LEI Nº 10.390, DE 11 DE ABRIL DE 2002 QUE "CRIA AS CARREIRAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E DE ATENDIMENTO SOCIAL, TRANSFORMA OS CARGOS DE CARREIRAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL PREVISTAS NA LEI Nº 7.670/91 E SUAS ALTERAÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA E DA FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL - FAS, E ALTERA A REDAÇÃO DO ART. 5º, CAPUT, DA LEI Nº 8.579, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1994, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

A CÂMARA MUNICIPAL DE CURITIBA, CAPITAL DO ESTADO DO PARANÁ, aprovou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte lei: Citado por 1

CAPÍTULO I

DA ESTRUTURA DA CARREIRA E SUAS DIRETRIZES BÁSICAS

Art. 1º As carreiras de Atendimento à Infância e Adolescência e Atendimento Social ficam assim reestruturadas:

I - carreira de Educador - por cisão e transformação parcial da carreira de Atendimento à Infância e Adolescência, composta pelo cargo único de Educador, com característica multifuncional;

II - carreira de Atendimento Social da Administração Direta - por cisão e transformação parcial da carreira de Atendimento à Infância e Adolescência, composta pelo cargo único de Educador Social, com característica multifuncional, sem novos provimentos a partir da publicação desta lei;

III - carreira de Atendimento Social da Fundação de Ação Social - por transformação parcial da atual carreira de Atendimento Social da Fundação de Ação Social, constituída pelo cargo único de Educador Social, com característica multifuncional.

§ 1º O cargo de Educador a que alude o inciso I deste artigo terá atuação em Educação Escolar e terá como titulares os servidores que integravam as áreas de Educação Infantil, Serviços de Creche e Sócio-Preventiva, sendo que nesta última área, somente os que realizarem a opção por permanecer na Administração Direta, conforme art. 31 desta lei.

§ 2º Os servidores enquadrados nas áreas Risco Social, Atendimento Social e Sócio-Preventiva que fizerem opção por atuar na Fundação de Ação Social, passarão a compor a Carreira de Atendimento Social da Administração Direta.

§ 3º Integrarão a Carreira Atendimento Social da Administração Direta os servidores enquadrados na Área Sócio Preventiva que fizeram opção por atuar na Fundação de Ação Social, conforme art. 31 desta lei.

§ 4º O cargo de Educador Social a que alude o inciso III deste artigo terá como titulares os servidores que atuavam na Área de Risco Social e Atendimento Social e já compunham o quadro funcional da Fundação de Ação Social.

Art. 2º O cargo de Educador previsto no inciso I do art. 1º desta lei terá como requisito para ingresso a escolaridade de Nível Médio, modalidade Magistério, conforme disposto no art. 62 da Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e no art. 13 da Deliberação 02 do Conselho Estadual de Educação do Paraná de 06 de junho de 2005, ou equivalente.

Parágrafo Único - Entende-se por equivalência para ingresso na carreira, bem como para transposição para a Parte Permanente do cargo de Educador a comprovação de:

- I - conclusão de ensino Médio na modalidade Magistério, pós-médio ou seqüencial;
- II - graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais;
- III - graduação em Normal Superior;
- IV - graduação em curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais.

Art. 3º O cargo de Educador Social da Administração Direta, previsto no inciso II, do art. 1º desta lei mantém como requisito a escolaridade de nível médio completo.

Art. 4º O cargo de Educador Social da Fundação de Ação Social, previsto no inciso III, do art. 1º desta lei, mantém como requisito de ingresso a escolaridade de Nível Médio completo.

Art. 5º A Carreira de Educador será composta de:

I - Parte Permanente, com 3 (três) níveis:

- a) Nível I - composto pelos servidores que vierem a ser transpostos mediante procedimento específico de Transição previsto nesta lei, após aquisição de uma das formas de escolarização previstas no art. 2º desta lei, ou ainda por concurso público.
- b) Nível II - alcançado mediante transposição decorrente de procedimento de Crescimento Vertical, acessível somente para os servidores provenientes da mesma área no Nível I da carreira.
- c) Nível III - alcançado mediante transposição decorrente de procedimento de Crescimento Vertical, acessível somente para os servidores provenientes da mesma área no Nível II da carreira.

II - Parte Especial Ensino Fundamental - composta pelos servidores já enquadrados na Parte Especial que até a data da publicação da presente Lei não tiverem sido transpostos para a Parte Permanente do quadro.

III - Parte Especial Ensino Médio - composta por todos os servidores transpostos por Procedimento de Transição para a Parte Permanente do quadro.

§ 1º O servidor enquadrado conforme inciso II deste artigo que vier a concluir a escolarização prevista no art. 2º, caput ou parágrafo único desta lei, poderá ser transposto para a Parte Permanente do quadro, mediante aprovação em procedimento de Transição.

§ 2º Os servidores titulares do cargo de Educador da carreira de Educador que já tenham obtido transposição para o Nível II da carreira, serão enquadrados na Parte Especial Ensino Médio da nova carreira, por força do novo requisito de ingresso estabelecido no art. 2º desta lei, assegurados como vantagem pessoal os ganhos financeiros já obtidos com essa transposição.

§ 3º A Parte Especial Ensino Fundamental e a Parte Especial Ensino Médio a que aludem os incisos II e III deste artigo serão progressivamente extintas, transpostas as respectivas vagas para a Parte Permanente do quadro a cada procedimento de Transição homologado, bem como em caso de aposentadoria, exoneração, demissão ou óbito dos ocupantes.

Art. 6º A Carreira Atendimento Social da Administração Direta, sem novos provimentos a partir da vigência desta lei, será composta de:

I - Parte Permanente, com 3 (três) níveis:

a) Nível I - integrado exclusivamente pelos servidores que compunham, as áreas de atividade de Risco Social, Atendimento Social e Sócio Preventiva esta última área integrada somente por aqueles que já passaram por Procedimento de Transição e por aqueles que realizarem a opção por atuar na FAS conforme art. 31 desta lei.

b) Nível II - mediante transposição decorrente de Procedimento Específico de Crescimento Vertical, acessível somente para os servidores provenientes do Nível I da carreira.

c) Nível III - mediante transposição decorrente de procedimento Específico de Crescimento Vertical, acessível somente para servidores provenientes do Nível II da carreira.

II - Parte Especial Ensino Fundamental - integrada pelos servidores que realizarem a opção prevista no art. 31 desta lei e que não comprovaram, até sua vigência, o atendimento ao requisito de escolaridade previsto para o cargo.

§ 1º Os servidores titulares do cargo de Educador Social da Carreira Atendimento Social da Administração Direta que já tenham obtido transposição para o Nível II da carreira, serão enquadrados no Nível I da Parte Permanente da nova carreira, a fim de possibilitar-lhes direito à trajetória profissional, assegurados como vantagem pessoal os ganhos já obtidos com aquela transposição.

§ 2º A Parte Especial Ensino Fundamental a que alude o inciso II deste artigo será progressivamente extinta, transpostas as respectivas vagas para a Parte Permanente do Quadro a cada procedimento de Transição homologado, bem como no caso de aposentadoria, exoneração, demissão ou óbito dos ocupantes.

Art. 7º A carreira Atendimento Social da Fundação de Ação Social será composta de:

I - Parte Permanente, com 3 (três) níveis:

a) Nível I - composta pelos servidores titulares do cargo de Educador Social que tiveram provimento no quadro da Fundação de Ação Social, mediante concurso público de escolaridade de Nível Médio, bem como por aqueles que vierem a ser aprovados em procedimento de Transição, e ainda por concurso público;

b) Nível II - mediante transposição decorrente de procedimento de Crescimento Vertical, acessível somente para os servidores provenientes do Nível I da carreira;

c) Nível III - mediante transposição decorrente de procedimento de Crescimento Vertical, acessível somente para os servidores provenientes do Nível II da carreira.

II - Parte Especial Ensino Fundamental - integrada pelos atuais ocupantes do cargo de Educador Social da Fundação de Ação Social, que até o momento da publicação desta lei não comprovaram atendimento ao requisito de escolaridade previsto para o cargo.

§ 1º A Parte Especial Ensino Fundamental a que alude o inciso II deste artigo será progressivamente extinta, transpostas as respectivas vagas para a Parte Permanente do Quadro a cada procedimento de Transição homologado, bem como em caso de aposentadoria, exoneração, demissão ou óbito dos ocupantes.

§ 2º Os servidores titulares do cargo de Educador Social da Carreira Atendimento Social da Fundação de Ação Social, que já tenham obtido transposição para o Nível II da carreira, serão enquadrados no Nível I da Parte Permanente da nova carreira, a fim de possibilitar-lhes direito a trajetória profissional, assegurados como vantagem pessoal os ganhos já obtidos com aquela transposição.

CAPÍTULO II DA INVESTIDURA

Art. 8º A investidura nos cargos aqui reestruturados dar-se-á por concurso público no Nível I da Parte Permanente, observado o requisito de escolaridade estabelecido nos arts. 2º, 3º e 4º desta lei, com vencimento básico inicial indicado para a Parte Permanente na tabela constante do Anexo I.

§ 1º O concurso público para provimento dos cargos regidos por esta lei poderá ser composto das seguintes fases de caráter eliminatório, a critério da Administração:

I - prova escrita de conhecimentos;

II - prova de títulos;

III - avaliação psicológica, inclusive com análise de perfil para o cargo, cuja metodologia deverá constar obrigatoriamente de edital normativo;

IV - exame médico-ocupacional.

§ 2º As especificações das fases descritas no § 1º e as demais condições do certame serão definidas em edital específico, a cada concurso público realizado.

CAPÍTULO III DO SISTEMA DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS, DO CRESCIMENTO HORIZONTAL E DO CRESCIMENTO VERTICAL POR MERECIMENTO

SEÇÃO I DO SISTEMA DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS

Art. 9º Fica inserido nas carreiras regidas por esta lei o Sistema de Mapeamento de Competências de Pessoal, instrumento de gestão de pessoas que objetiva o desenvolvimento profissional de seus integrantes, orientando suas possibilidades de crescimento profissional, refletindo as expectativas e necessidades da Administração.

Art. 10 O Sistema de Mapeamento abrange:

- I - o processo de Avaliação de Competências;
- II - os Programas de Qualificação Profissional;
- III - as demais ações desenvolvidas pela Administração.

Parágrafo Único - A Avaliação de Competências será formulada considerando as especificidades das carreiras de Educador, Atendimento Social da Administração Direta e Atendimento Social da Fundação de Ação Social e seus respectivos cargos e terão seus conteúdos e instrumentos de valorização fixados em Decreto.

SEÇÃO II

DO CRESCIMENTO HORIZONTAL

Art. 11 Aos servidores ativos ocupantes dos cargos de Educador, Educador Social da Administração Direta e Educador Social da Fundação de Ação Social, Parte Especial e Parte Permanente, fica possibilitada a participação no procedimento de Crescimento Horizontal, que será deflagrado a cada 2 (dois) anos.

Art. 12 A participação no procedimento de Crescimento Horizontal está condicionada ao atendimento do seguinte:

- I - ter estabilidade no cargo;
- II - não ter sofrido penalidade disciplinar resultante de processo administrativo regulado por lei ou decreto, no período compreendido entre a publicação do edital do procedimento anterior e a publicação do edital do procedimento que estiver sendo deflagrado.
- III - estar em efetivo exercício das atribuições do cargo;
- IV - apresentar o formulário de Gestão Profissional, devidamente preenchido.
- V - não ter afastamentos que perfaçam mais de 45 dias (quarenta e cinco) dias, no interstício.

§ 1º Para o Procedimento de Crescimento Horizontal, considerar-se-á o resultado do processo de Avaliação de Competências realizado no interstício, conforme regulamentação desta lei.

§ 2º O servidor ocupante de qualquer dos cargos regidos por esta lei, em efetivo exercício das suas atribuições, que obtiver a classificação para o Crescimento Horizontal, avançará 01 (uma) referência na tabela salarial a cada procedimento.

§ 3º O resultado final do procedimento de Crescimento Horizontal obedecerá a ordem de classificação dos candidatos.

§ 4º A Administração garantirá, mediante inserção em tópico específico da Lei de Diretrizes Orçamentárias, vagas para o Crescimento Horizontal, considerando sempre 80% (oitenta por cento) do total do quadro de servidores estáveis ocupantes de cada cargo regido por esta lei.

§ 5º O formulário de Gestão Profissional será expedido para todos os servidores ocupantes dos cargos regidos por esta lei, exceto para aqueles que estiverem em licença sem vencimentos no interstício.

Art. 13 As demais condições do referido procedimento serão regulamentadas em decreto específico.

SEÇÃO III

DO CRESCIMENTO VERTICAL POR MERECIMENTO

Art. 14 Aos servidores ativos ocupantes da Parte Permanente nos cargos de Educador, Educador Social da Administração Direta e Educador Social da Fundação de Ação Social, fica possibilitada a participação no procedimento de Crescimento Vertical por Merecimento, conforme regulamentação da presente lei, desde que preenchidas as seguintes condições:

I - ter estabilidade no cargo;

II - não ter sofrido penalidade disciplinar resultante de processo administrativo regulado por lei ou decreto, no período compreendido entre a publicação do edital e do procedimento anterior e a publicação do edital do procedimento que estiver sendo deflagrado;

III - estar em efetivo exercício das atribuições do cargo, na Parte Permanente do quadro;

IV - ter cumprido os deveres funcionais;

V - apresentar o Formulário de Avaliação de Reconhecimento Pessoal e Profissional devidamente preenchido e validado pela Administração.

Art. 15 O procedimento de Crescimento Vertical será composto de duas partes:

I - pontuação obtida no último Crescimento Horizontal;

II - apresentação e validação de:

a) escolarização formal superior à exigida para o exercício do cargo;

b) tempo de efetivo exercício no cargo;

c) participação em conselhos instituídos por legislação municipal, estadual ou federal;

d) participação em bancas de concursos públicos realizados pelo Município de Curitiba;

e) participação em comissões instituídas por decreto e portarias;

f) participação nas APFs como membro da Diretoria, da Assessoria Técnica ou Conselho Deliberativo e Fiscal e Tesouraria;

g) participação como docente em programas de capacitação promovidos pelo IMAP ou por delegação daquele Instituto;

h) participação como docente em programas de capacitação, desde que devidamente comprovada;

i) trabalhos publicados;

j) participação em cursos de aperfeiçoamento com carga horária superior a 180 horas.

Parágrafo Único - Os pesos de cada um dos incisos deste artigo e a valoração atribuída a cada uma das alíneas do inciso II, bem como a fixação de seus desdobramentos, quando couber, serão definidos através de decreto.

Art. 16 Para a realização de cada procedimento de Crescimento Vertical por Merecimento, a Administração fixará, mediante inserção em tópico específico de Edital Normativo, o percentual de vagas a serem ofertadas.

Art. 17 Após a realização do procedimento previsto nesta seção, fica a Administração Municipal autorizada a proceder a transferência e distribuição do total de vagas, entre os níveis de cada carreira regida por esta lei.

Art. 18 O resultado final do procedimento obedecerá à ordem de classificação dos candidatos.

Art. 19 O servidor que obtiver classificação para o Crescimento Vertical será promovido para o nível imediatamente subsequente da carreira na Parte Permanente, com ganho de 8,637% (oito vírgula seiscentos e trinta e sete por cento) sobre a referência anteriormente ocupada.

Art. 20 As demais condições para a realização do referido procedimento serão regulamentadas em decreto específico.

CAPÍTULO IV DA IMPLANTAÇÃO DA CARREIRA

SEÇÃO I DO VENCIMENTO

Art. 21 O vencimento do servidor enquadrado nos cargos regidos por esta lei, corresponderá ao padrão e referência da tabela constante do Anexo I, Parte Especial ou Parte Permanente.

Parágrafo Único - A partir da vigência desta Lei, o servidor será enquadrado com valor igual ou imediatamente superior ao seu vencimento básico atual, ficando mantido o direito ao recebimento das demais vantagens pecuniárias a que fizer jus.

SEÇÃO II DAS VAGAS

Art. 22 O número total de vagas de cada quadro fica assim fixado:

I - o quadro da Carreira de Educador corresponderá a 4.766 (quatro mil, setecentas e sessenta e seis) vagas;

II - o quadro da Carreira de Atendimento Social da Administração Direta, corresponderá a 515 (quinhentas e quinze) vagas;

III - o quadro da Carreira Atendimento Social da Fundação de Ação Social fica fixado em 62 (sessenta e duas) vagas, assim distribuídas:

a) Parte Especial - 2 (duas) vagas;

b) Parte Permanente - 60 (sessenta) vagas.

§ 1º Fica autorizada a criação de mais 250 (duzentas e cinquenta) vagas na Carreira de Atendimento Social, no quadro da Fundação de Ação Social.

§ 2º A atualização das vagas legais contendo a Parte Especial e Parte Permanente dos quadros das carreiras de Educador e Atendimento Social da Administração Direta, será publicada através de Decreto, após a realização da opção disposta no parágrafo único do art. 31 desta lei.

SEÇÃO II

DA SISTEMÁTICA DE ENQUADRAMENTO E DOS PROCEDIMENTOS INICIAIS

Art. 23 O enquadramento dos cargos regidos por esta Lei dar-se-á segundo o contido nos Anexos I, I- A, I- B, II- A, II- B, III, IV e V.

Parágrafo Único - Fica assegurada aos servidores ocupantes do cargo de Educador enquadrados anteriormente na área de atividade Atendimento Social, a continuidade do exercício funcional em atribuições de cunho eminentemente voltado ao apoio a ações de planejamento e de caráter operacional administrativo, inerentes aos programas próprios de atuação dos cargos regidos por esta Lei.

CAPÍTULO V

DO GLOSSÁRIO

Art. 24 Para os efeitos desta lei, entende-se por:

I - Quadro - quantitativo de vagas previstas, composto de:

a) Parte Permanente - de caráter definitivo, compreendida pelos servidores que atenderem a todos os requisitos previstos nesta lei para o exercício do cargo em que forem enquadrados;

b) Parte Especial Ensino Médio - de caráter transitório, compreendida pelos servidores que até o momento da implantação desta lei não comprovarem atendimento ao novo requisito de escolaridade previsto para o cargo;

c) Parte Especial Ensino Fundamental - de caráter transitório, compreendida pelos servidores que até o momento da implantação desta lei não comprovarem atendimento ao novo requisito de escolaridade previsto para o cargo.

II - Carreira - trajetória profissional estabelecida para os cargos, através do encadeamento de referências e níveis.

III - Cargo - a vaga no quadro de pessoal, correspondente ao conjunto de atribuições e responsabilidades, previstas na estrutura da carreira;

IV - Nível - Agrupamento de cargos de mesma denominação, numa escala crescente de vencimentos decorrente de aferição do mérito no exercício profissional, passível de mudança através de aprovação no Procedimento de Crescimento Vertical por merecimento;

V - Procedimento de Transição - procedimento de natureza transitória, através do qual é possibilitada exclusivamente aos servidores já investidos no cargo no ato da publicação desta lei, a passagem da parte especial para a parte permanente do quadro, como requisito de adequação à nova escolaridade exigida para provimento do cargo;

VI - Crescimento Horizontal - passagem de uma referência para a seguinte dentro do mesmo nível, mediante procedimento específico de natureza concursal cujos conceitos, critérios e restrições serão regulados por decreto;

VII - Crescimento Vertical por Merecimento - passagem de um nível para outro imediatamente superior, condicionada à disponibilidade orçamentária, financeira e à

abertura de vagas para cada cargo pela Administração, mediante procedimento específico de natureza concursal, cujos conceitos, critérios e restrições serão regulados por decreto;

VIII - Padrão - a faixa de vencimentos expressa em moeda corrente, aplicável aos cargos a título de retribuição financeira;

IX - Referência - a posição na faixa de vencimentos no padrão correspondente ao vencimento, passível de mudança através de aprovação no Procedimento de Crescimento Horizontal;

X - Formulário de Gestão Profissional - instrumento no qual estão contidos os registros que envolvem aspectos referentes ao desempenho das atividades próprias do cargo, bem como aspectos de desenvolvimento profissional contínuo de cada servidor, previstos para a realização e obtenção do Crescimento Horizontal;

XI - Formulário de Avaliação de Reconhecimento Pessoal e Profissional - instrumento no qual estão contidas as informações referentes a aspectos quantitativos e qualitativos que indicam mérito do servidor, que possam conduzir seu exercício profissional a patamares mais elevados de complexidade, criação e inovação, objetivando a realização do Crescimento Vertical por Merecimento;

XII - Competências - agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes, segundo padrões previamente conhecidos, que se manifestam através do comportamento profissional e contribuem para o alcance do resultado esperado no trabalho;

Parágrafo Único - Os formulários indicados nos incisos X e XI deste artigo serão elaborados pelo Poder Executivo e editados por Decreto.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 25 O conjunto de atribuições e responsabilidades dos cargos regidos por esta lei será definido por decreto.

Art. 26 Aos atuais inativos e pensionistas decorrentes dos cargos de Educador, Educador Social da Administração Direta e Educador Social da Fundação de Ação Social, fica assegurada a reclassificação de acordo com o cargo em que se deu a aposentadoria ou que gerou a pensão, ressalvados os limites impostos pela Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003.

Art. 27 Ficam vedadas aos inativos e pensionistas das carreiras regidas por esta lei, quaisquer das formas de crescimento e transição em seu texto previstas.

Art. 28 Somente poderão participar dos procedimentos de Crescimento Horizontal e de Crescimento Vertical por Merecimento previstos nesta lei os servidores:

I - em efetivo exercício das atribuições dos cargos por ela regidos, na Secretaria Municipal da Educação, na Fundação de Ação Social, na Secretaria Municipal da Saúde e na Secretaria Municipal do Meio Ambiente;

II - em exercício de mandato eletivo de Conselheiro Tutelar no âmbito do Município de Curitiba;

III - em exercício de função sindical cedido ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais - SISMUC;

IV - cedidos a organizações não governamentais, mediante convênio cujo objeto esteja voltado a programas sociais ou educacionais correlatos aos desenvolvidos pela Secretaria Municipal da Educação e pela Fundação de Ação Social.

Parágrafo Único - Os servidores regidos por esta lei que estiverem à disposição, cedidos a outros órgãos/entidades que não os relacionados no caput deste artigo ou em licença sem vencimentos, não poderão participar dos procedimentos de Crescimento Horizontal e Crescimento Vertical.

Art. 29 Fica assegurada aos servidores ativos enquadrados nos termos desta lei na Parte Especial do cargo de Educador a mudança tanto da Parte Especial Ensino Fundamental para a Parte Especial Ensino Médio, quanto desta para a Parte Permanente do quadro, sempre mediante procedimento de Transição composto de prova escrita de conhecimentos relativos ao conteúdo de escolaridade correspondente.

§ 1º O servidor enquadrado na Parte Especial Ensino Fundamental que apresentar certificado de conclusão de um dos cursos especificados no art. 2º desta lei, poderá participar de Procedimento de Transição diretamente para a Parte Permanente do quadro, sem necessidade de migração prévia para a Parte Especial Ensino Médio.

§ 2º Os servidores enquadrados na Parte Especial Nível Fundamental aprovados no Procedimento de Transição para a Parte Especial Nível Médio serão enquadrados no padrão e referência iniciais da tabela de vencimentos.

§ 3º Os servidores enquadrados na Parte Especial Nível Médio aprovados no Procedimento de Transição serão enquadrados no padrão e referência iniciais do Nível I.

§ 4º Os servidores aprovados no Procedimento de Transição que já percebem vencimento igual ou superior à primeira referência da Parte Especial Nível Médio ou ao inicial do Nível I serão enquadrados em referência imediatamente superior à correspondente ao vencimento percebido na data da homologação do procedimento.

§ 5º Após a homologação de cada Procedimento de Transição realizado serão extintos os cargos ocupados, seja na Parte Especial Ensino Fundamental, seja na Parte Especial Ensino Médio e as respectivas vagas serão remanejadas para a parte do quadro a que corresponder a Transição realizada, até a total extinção de cada uma das partes especiais de cada quadro.

§ 6º Os cargos ocupados de cada Parte Especial, quando ficarem vagos em consequência de aposentadoria, exoneração, demissão ou óbito, serão imediatamente transferidos para a Parte Permanente do quadro da respectiva carreira.

§ 7º A Administração poderá deflagrar o Procedimento de Transição de que trata esta Lei até dezembro de 2020, observadas as condições previstas em decreto regulamentar.

§ 8º Não haverá limite de vagas quando da realização de cada Procedimento de Transição.

Art. 30 Para a realização de cada um dos procedimentos de Transição, Crescimento Horizontal e Crescimento Vertical, será formada uma Comissão Executiva por ato do Secretário Municipal de Recursos Humanos.

Art. 31 Fica assegurada aos servidores anteriormente enquadrados no cargo de Educador, área de atividade Sócio Preventiva, a opção entre a atuação na Secretaria Municipal de Educação ou na carreira de Atendimento Social da Administração Direta, mediante cessão funcional à Fundação de Ação Social.

Parágrafo Único - A opção mencionada no caput deste artigo deverá ocorrer no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da vigência desta lei, perante o setor de Recursos Humanos da secretaria/entidade de atuação do servidor.

Art. 32 O caput do art. 5º da Lei nº 8.579, de 29 de dezembro de 1.994, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 5º Fica instituída a gratificação de risco pessoal e social aos servidores ocupantes do cargo de Educador Social da Administração Direta e do cargo de Educador Social da Fundação de Ação Social, na Parte Especial ou Permanente, quando no desempenho de suas atividades em programas de atendimento à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso, desde que em situação de risco e permanecendo em contato direto com a respectiva clientela." (NR)

Art. 33 Fica instituída a gratificação pelo efetivo exercício das atribuições do cargo de Educador regido por esta lei, incorporável aos proventos, exclusivamente para os servidores em atividade nos Centros Municipais de Educação Infantil e nos espaços escolares que ofereçam atividades de contraturno, enquanto permanecerem em atendimento a educandos nas unidades da Secretaria Municipal da Educação.

§ 1º A gratificação a que alude o caput deste artigo corresponderá a 20% (vinte por cento) do vencimento básico inicial da carreira de Educador e será implantada a partir de 1º de janeiro de 2007.

§ 2º Dada a natureza da gratificação a que alude o caput deste artigo, não fará jus ao respectivo recebimento o servidor que:

- I - tiver a ocorrência de 03 (três) ou mais faltas no mês de competência;
- II - estiver em laudo médico temporário ou definitivo que afaste o servidor das unidades da Secretaria Municipal da Educação mencionadas no caput deste artigo;
- III - tiver sofrido a aplicação de penalidade disciplinar de advertência, repreensão ou suspensão no período de competência, devidamente formalizada por ato publicado no Diário Oficial do Município;
- IV - estiver em fruição de licença sem vencimentos.

§ 3º Considerar-se-á como efetivo exercício para os efeitos do caput deste artigo, e, portanto, estará preservado o direito ao recebimento da gratificação ali instituída, o afastamento decorrente de:

- I - licença-prêmio;
- II - licença-gala;
- III - licença nojo;
- IV - licença-maternidade;
- V - licença paternidade;
- VI - férias;
- VII - recessos;

VIII - atuação em júri;

IX - licença para tratamento da própria saúde em decorrência de acidente de trabalho ou doença ocupacional.

Art. 34 Fica instituída, para a totalidade de servidores que estiverem em efetivo exercício na Secretaria Municipal da Educação, a partir de 1º de janeiro de 2007, a gratificação pela atuação em unidades educacionais definidas como de difícil provimento, que corresponderá aos valores de 10% (dez por cento), 20% (vinte por cento) ou 30% (trinta por cento) sobre o vencimento básico inicial da carreira do educador, de acordo com a regulamentação da presente lei.

§ 1º A gratificação a que alude o caput deste artigo será devida exclusivamente durante o período em que o servidor estiver em efetivo exercício em unidade da Secretaria Municipal da Educação definida como de difícil provimento, não se caracterizando como adicional incorporável aos vencimentos do servidor para nenhum efeito.

§ 2º O direito à gratificação cessará automaticamente no momento em que a unidade deixar de ser considerada como de difícil provimento.

§ 3º O decreto de que trata o caput deste artigo deverá ser editado sempre antes da publicação do edital do processo de remanejamento da Secretaria Municipal da Educação.

§ 4º A Administração deverá considerar o tempo mínimo de 2 (dois) anos para proceder à supressão das unidades referidas no caput deste artigo.

Art. 35 As gratificações criadas nos arts. 33 e 34 desta lei não produzirão efeitos de incorporação em proventos de aposentadoria, pelo que sobre seu valor não incidirá contribuição previdenciária.

Art. 36 O servidor abrangido por esta lei, a partir de 1º de janeiro de 2007, fará jus a 1 (uma) referência.

Art. 37 As despesas com a execução desta lei correrão à conta da dotação orçamentária referente à "Administração Geral da SME" na Administração Direta e à conta da dotação orçamentária referente a "Atividades Administrativas e Financeiras" na Fundação de Ação Social.

Art. 38 Contra os atos determinados por esta lei, o servidor poderá interpor recurso administrativo junto ao Núcleo de Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação ou perante o setor de Recursos Humanos da Fundação de Ação Social - FAS, no prazo de 60 (sessenta) dias contados a partir da data de sua publicação.

Art. 39 Não serão aplicáveis aos cargos regidos por esta lei as seguintes disposições legais:

I - Lei nº 7.670, de 10 de junho de 1991, exceto o art. 18, §§ 1º e 2º;

II - inciso I do art. 8º da Lei nº 8.164, de 11 de maio de 1993;

III - inciso I do art. 8º da Lei nº 8.165, de 17 de maio de 1993;

IV - art. 1º da Lei nº 8.542, de 10 de outubro de 1994;

V - art. 1º, inciso II, da alínea a e incisos I, II e III da alínea b do art. 4º, da Lei nº 8.579, de 27 de dezembro de 1994;

VI - art. 7º da Lei nº 8.606, de 17 de abril de 1995;
VII - Decreto nº 452, de 12 de agosto de 1991;
VIII - Decreto nº 140, de 18 de março de 1992;
IX - Anexo I- B do Decreto nº 196, de 14 de fevereiro de 1995;
X - Anexo I- B do Decreto nº 903, de 16 de outubro de 1995;
XI - Decreto nº 276, de 12 de maio de 2000.

Art. 40 Ficam expressamente revogados:

I - a Lei Municipal nº 10.390 de 11 de abril de 2002, ressalvado o contido no art. 42 desta lei;

II - o inciso VI do art. 4º, o inciso III do art. 42, o art. 55, e o § 2º do art. 56, todos da Lei Municipal nº 11.000 de 03 de junho de 2004;

III - o Decreto 175, de 11 de abril de 2002;

IV - o Decreto 176, de 11 de abril de 2002;

V - o Decreto 177, de 11 de abril de 2002;

VI - o Decreto 415, de 28 de junho de 2002;

VII - o Decreto 456, de 9 de julho de 2002;

VIII - o Decreto 458, de 9 de julho de 2002;

IX - o Decreto 775, de 8 de agosto de 2003;

X - o Decreto 370, de 19 de maio de 2004;

XI - o Decreto 109, de 13 de fevereiro de 2006.

Art. 41 Esta lei será regulamentada no prazo de 120 (cento e vinte) dias contado de sua publicação.

Art. 42 Continuam em vigência transitória até 31 de dezembro de 2006 os arts. 8º, 9º, 10 e 18 da Lei nº 10.390, de 2002.

Art. 43 Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO 29 DE MARÇO, em 19 de dezembro de 2006.

CARLOS ALBERTO RINCHA

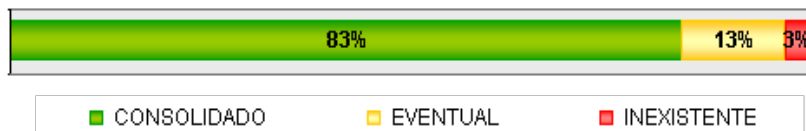
ANEXO II

Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil – 2010

Rede Municipal de Ensino- 170 CMEIs

10672 Participantes: Equipe do CMEI (3917)/ Pais ou Responsáveis (6755)

**PARÂMETRO VII - Nossas crianças têm direito:
a serem educadas por profissionais qualificados
(formação continuada em serviço)**



Critério: ACESSIBILIDADE

